Niveau(x) d'enseignement: T Numéro EDUQ: 9370341
Centre d'intérêt: 871

Altamirano, Christian.

Interventions motivationnelles pour prévenir les échecs et les abandons : expérimentation d'un programme motivationnel en première année de techniques d'éducation spécialisée / Christian Altamirano et Marie-Carole McKenzie avec la collab. des professeurs du Département des techniques d'éducation spécialisée du Cégep Joliette-De Lanaudière, Pierre Bellerose ... [et al.]. -- [Joliette] : Le Cégep, 1992.
viii, 127, [119] p. : ill. ; 28 cm. -- (Recherche / Cégep Joliette-De Lanaudière)

Résumé: p. vii-viii. Code: 1532-0397. Bibliogr.: p. 123-127.

ISBN 2-921069-17-2

Vedette(s)-secondaire(s): McKenzie, Marie-Carole * Cégep Joliette-De Lanaudière.

Descripteur(s): Echec scolaire * Abandon scolaire * Motivation de l'étudiant * Prévention de l'échec * Programme d'activités * Questionnaire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Techniques d'éducation spécialisée

---

Cherchant à développer des interventions préventives de l'échec et de l'abandon, le département d'éducation spécialisée du cégep Joliette-De Lanaudière a procédé à l'expérimentation d'un programme motivationnel pour les élèves de première année pendant deux années consécutives (automne 1989, automne 1990) et ce à la première session de formation. Ce programme s'inspire principalement du programme de développement de la motivation à l'accomplissement de McClelland qui prépare l'élève à l'élaboration et à la poursuite d'objectifs personnels de formation. Aucun résultat substantiel n'a été obtenu en ce qui concerne le nombre absolu d'abandons en première année de formation au cours des deux années expérimentales. Par contre, l'application du programme a été suivie d'une diminution importante des abandons prématurés, en cours de session, ainsi que des échecs à la première session de formation. Le programme a été l'objet de nombreux réaménagements puisqu'il visait aussi la mise au point de pratiques pédagogiques. Il a eu aussi des retombées en ce qui a trait aux aménagements pédagogiques de la formation, notamment dans l'encadrement des activités de stage et dans l'accueil offert aux élèves en première session de formation. A l'annexe A, on retrouve le programme 1989, à l'annexe B, le programme 1990 et dans les quatre autres annexes, les questionnaires et formulaires utilisés.

Type de document:

Christian Altamirano
Marie-Carole McKenzie

Expérimentation d'un programme motivationnel en première année de techniques d'éducation spécialisée

Cégep Joliette De Lanaudière

Collection recherche

9370341

INTERVENTIONS MOTIVATIONNELLES POUR PRÉVENIR LES ÉCHECS ET LES ABANDONS:

EXPÉRIMENTATION D'UN PROGRAMME MOTIVATIONNEL EN PREMIÈRE ANNÉE DE TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

AUTEURS: Christian Altamirano et Marie-Carole McKenzie.

Avec la collaboration des professeurs du département des Techniques d'Éducation Spécialisée du Cégep Joliette-De Lanaudière:

Pierre Bellerose, Carmen Ducharme, Jacques Larocque, Christian Legendre, Audrey Pelletier, Danièle Saindon, Pierre St-Arnaud, Johanne Ricard, Jocelyne Tremblay.

Conception de la page couverture
Diane Masse

Dépôt légal: quatrième trimestre 1992
Bibliothèque Nationale du Québec
Bibliothèque Nationale du Canada
ISBN: 2-921068-17-2
Code de diffusion 1532-0397

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

REMERCIEMENTS

Aux élèves du département des techniques en éducation spécialisée du Cégep de Joliette-De Lanaudière pour leur collaboration et leur patience.

À Madame Marie-Suzon Frenette, à M. David Descent et à M. Gaston Maheux pour leur grande disponibilité et leur collaboration active à ce projet.

À Monsieur Claude St-Cyr, ex-conseiller pédagogique pour ses conseils éclairés.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

REMERCIEMENTS i

TABLE DES MATIÈRES ii

LISTE DES TABLEAUX v

RÉSUMÉ vii

INTRODUCTION 3

1. PROBLÉMATIQUE 9

1.1 La motivation pour les études 9
1.1.1 Les mobiles 12
1.1.2 Les anticipations cognitives 17
1.1.3 Les attraits de la tâche 20
1.1.4 Les opportunités offertes par l'environnement 22
1.1.5 Les traits de caractère, les habitudes et la disponibilité d'esprit 22

2. LA POSSIBILITÉS D'INTERVENTION EN MILIEU COLLÉGIAL . 27

2.1 Le programme du développement du mobile à l'accomplissement 27

2.2 La clarification des exigences académiques 30

2.3 Les objectifs personnels 31

3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 37

3.1 Objectif général 37

3.2 Objectifs spécifiques 37

3.3 Définition des termes 38
3.3.1 Les abandons 38
3.3.2 La réussite et l'échec 39

PAGE

3.3.3 Programme motivationnel 40
3.3.4 Objectifs personnels 40

4. MÉTHODOLOGIE 43

4.1 Sujets 43

4.2 Contexte d'expérimentation 45

4.3 Programme expérimental 47
4.3.1 Formation des professeurs 47
a) Principales étapes de la session 48
a.1 Connaissance de soi 48
a.2 Planification des objectifs 49
a.3 Stratégies de réalisation 49
a.4 Application des principes à la motivation en classe 49
4.3.2 Programme motivationnel pour les élèves 49
a) Étapes du programme motivationnel 50
a.1 Connaissance de soi 50
a.2 Stratégies de réalisation 51
a.3 Définition d'objectifs personnels 52
4.3.3 Modifications au programme en 1990 53

4.4 Méthodologie d'évaluation 54
4.4.1 Diminuer le nombre d'abandons lors de la première année de formation 55
4.4.2 Diminuer les échecs scolaires des étudiants inscrits en première année de formation 57
4.4.3 Favoriser une meilleure définition des objectifs personnels 58
4.4.4 Adapter le programme motivationnel aux exigences de la formation en T.E.S. 58

5. RÉSULTATS 63

5.1 Premier objectif: Diminuer le nombre d'abandons du programme T.E.S., lors de la première année de formation 63

PAGE

5.1.2	Les abandons de programme	63
5.1.3	Les abandons des études	64
5.1.4	Caractéristiques académiques des élèves ayant abandonné	66
	a) Les cotes finales	66
	b) La performance académique	78
5.1.5.	Le suivi téléphonique	73
5.1.6.	Perception des abandons par les élèves de 2ème année de formation	76

CONCLUSION SUR LES ABANDONS 78

5.2	Deuxième objectif: Diminuer les échecs scolaires des étudiants inscrits en première année de formation	80
5.2.1	Les taux d'échecs	80
5.2.2	Cotes finales et performances scolaires au collégial	86

CONCLUSION SUR LES ÉCHECS 91

5.3	Les objectifs personnels et le programme motivationnel	92
5.3.1	Les objectifs individuels en 1988 et 1989	94
5.3.2	Le programme d'activités	98
5.3.3	Les réaménagements du programme	99
5.3.4	Les objectifs ou défis-session en 1990	103
5.3.5	Le programme d'activités	107

CONCLUSION 111

BIBLIOGRAPHIE 123

ANNEXE A	Programme 1989
ANNEXE B	Programme 1990
ANNEXE C	Questionnaire sur les objectifs
ANNEXE D	Questionnaire sur les abandons en T.E.S.
ANNEXE E	Entrevue-Bilan
ANNEXE F	Formulaire de consultation auprès des stagiaires de deuxième

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU		PAGE
1.	Cote finale pour les groupes expérimentaux et Contrôle	44
2.	% d'élèves avec une cote finale inférieure à 65	45
3.	Nombre et % des abandons en T.E.S.	63
4.	Première session	65
5.	Cotes finales des élèves ayant abandonné	67
6.	Moyennes obtenues par les sujets ayant abandonné lors de la première session	68
7.	Proportion d'élèves ayant abandonné en première session par pourcentage d'échecs.	70
8.	Moyennes obtenues par les sujets ayant abandonné en deuxième session.	71
9.	Proportion d'élèves ayant abandonné en deuxième session par pourcentage d'échecs.	72
10.	Moyennes des échecs par session	80
11.	Test T sur le nombre moyen d'échecs en première session.	82
12.	Test T sur le nombre moyen d'échecs en deuxième session.	82
13.	Pourcentage d'échecs par élève en première session.	84
14-15-16	Répartition des élèves selon la cote finale et les résultats aux cours de première session.	86

LISTE DES TABLEAUX (suite)

TABLEAU **PAGE**

17-18-19 Répartition des élèves selon la cote finale et les résultats aux cours de concentration de première session. 88

20. Corrélations (Pearson) des moyennes au collégial avec les cotes finales du secondaire. 90

RÉSUMÉ

Le problème des abandons et des échecs en début de formation collégiale pose aux enseignants de multiples défis. Au-delà du gaspillage des ressources humaines et financières qu'il engendre, ce problème a des incidences certaines sur les dynamiques départementales, et remet souvent en question la qualité de l'enseignement dispensé, sans compter les impacts négatifs sur la motivation et les conditions de travail des enseignants. L'importance du problème fait l'unanimité, et les perspectives théoriques qui tentent de l'expliquer ne manquent pas. Par contre, l'enseignant intéressé à contrer les effets du phénomène se trouve devant bien des explications et peu de solutions. Le département d'éducation spécialisée du Cégep Joliette-De Lanaudière a voulu aborder le problème de façon pratique, cherchant à développer des interventions préventives qui impliquent l'ensemble de ses professeurs.

Suite à des rencontres préparatoires de réflexion, la variable motivationnelle fut retenue, et les perspectives d'interventions ont été analysées. Cette démarche aboutit à l'adaptation et l'application expérimentale d'un programme motivationnel pendant deux années consécutives (automne 1989, automne 1990) à la première session de formation. Ce programme s'inspire principalement du programme de

développement de la motivation à l'accomplissement de McClelland (1965), qui prépare l'élève à l'élaboration et à la poursuite d'objectifs personnels de formation.

Au cours des deux années expérimentales, aucun résultat substantiel n'a été obtenu en ce qui concerne le nombre absolu d'abandons au cours de la première année de formation. Par contre, l'application du programme a été suivie d'une diminution importante des abandons prématurés, en cours de session, ainsi que des échecs à la première session de formation.

La démarche expérimentale visait tout autant la diminution des échecs et des abandons, que la mise au point de pratiques pédagogiques pertinentes. En ce sens, le programme a été l'objet de nombreux réaménagements entre les deux années expérimentales.

S'inspirant des approches de recherche-action, le processus engendré par ces deux années d'expérimentation se poursuit, et les professeurs du département comptent réviser de façon régulière les initiatives entreprises, qui ont débordé le programme motivationnel expérimental, donnant lieu à des aménagements pédagogiques de la formation, notamment dans l'encadrement des activités de stage et dans l'accueil offert aux élèves en première session de formation.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

La problématique des abandons et des échecs scolaires est devenue un sujet de préoccupation majeure pour l'ensemble de la communauté collégiale québécoise depuis quelques années. La quantité toujours croissante de recherches sur le sujet en fait foi de façon éloquente (Lavoie, 1987). La raison de cet intérêt est fort simple: dans un système éducationnel qui s'est donné comme objectif premier la démocratisation de l'enseignement, il devient pour le moins inquiétant de constater que près de 40% des élèves inscrits en première année de cégep abandonnent en cours de route (Claude Ryan: voir Lavoie, 1987). Par ailleurs, d'autres données disponibles indiquent que le pourcentage moyen d'élèves du réseau collégial qui rencontraient des difficultés sérieuses susceptibles d'aboutir à l'abandon des études en 1983 oscille entre 20% et 40% (Lamonde, 1984), et ces pourcentages seraient à la hausse puisqu'à moyenne égale pondérée au secondaire, les résultats au début du collégial étaient en 1987, moins bons que ceux de leurs prédécesseurs (Terril, 1988). Au cours de l'année mentionnée, 25% des élèves inscrits n'ont pas réussi la moitié de leurs cours de première session (ibid.).

De multiples études tentent d'expliquer ce phénomène par de nombreux facteurs (Astin, 1975; Corbeil,1979; Massot, 1979; Ducharme, 1988; Bissonnette,

1989), d'aucuns ayant abordé le problème du point de vue sociologique, en étudiant les facteurs institutionnels et sociaux (par exemple le groupe de recherche ASOPE: Roberge, 1979; Massot, 1979), d'autres se sont attardés aux dynamiques psycho-pédagogiques des élèves (Bissonnette, 1989). Ces approches sociologiques et psycho-pédagogiques ne représentent, en fait, que les deux extrêmes d'un large éventail de perspectives possibles. Lavoie (1987), dans son relevé de la littérature sur le sujet, regroupe ces études sous quatre grands thèmes: l'individu et son milieu naturel, l'élève, le milieu collégial et l'interaction entre l'un et l'autre de ces thèmes.

Dans ces études, un des facteurs les plus fréquemment utilisés par les enseignants et les chercheurs pour expliquer les problèmes d'abandons et d'échecs scolaires est la motivation des élèves. Combien de fois entendons-nous l'argument de l'absence de motivation des élèves pour expliquer des résultats trop faibles, des difficultés dans la compréhension des matières ou encore l'abandon de cours.

Les variables motivationnelles semblent, en effet, jouer un important rôle dans l'attitude de l'élève à l'égard du collège, dans son engagement dans les activités de la vie étudiante et dans les échecs académiques (Ramist, 1981; Tinto, 1987). Au Québec, les enquêtes sur les motifs de décrochage invoquent plus

souvent qu'autrement les problèmes de motivation (Bissonnette, 1989). Déjà en 1965, Torrance constatait dans un sondage mené auprès de responsables de l'éducation aux États-Unis, qu'ils attribuaient la première place en importance aux problèmes reliés à la motivation scolaire.

Malgré l'importance accordée à ce concept, les propositions d'interventions motivationnelles en milieu éducationnel sont plutôt rares.

L'intérêt premier de cette recherche est d'ordre pratique, et se fixe comme objectif de développer des moyens d'intervention sur le plan motivationnel dans le but de prévenir tant les échecs que les abandons.

1. PROBLÉMATIQUE

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 La motivation pour les études

Bien que la motivation pour les études soit si souvent mentionnée comme cause d'échecs et d'abandons, il est probable qu'elle ait autant de définitions que d'enseignants qui l'invoquent. Dans de nombreuses recherches qui mentionnent le facteur motivationnel pour expliquer partiellement les problèmes des abandons et des échecs scolaires, le terme "motivation" est souvent utilisé dans un sens très large, soit comme synonyme d'intérêt ou encore d'implication générale dans ses études (Corbeil,1980; Rouleau, 1985; Turcotte et al. 1985; Blouin, 1986).

Par ailleurs, les définitions du concept de motivation dans la littérature psychologique réfèrent, plus souvent qu'autrement, aux phénomènes d'éveil (ou activation) du comportement, ainsi qu'à la persistance et à la direction (ou orientation) de l'activité du sujet.

Par exemple, pour Vernon (1969), éveil, orientation et persistance de l'activité sont les termes clés, alors que pour Young (1961) l'activation, le maintien et la direction de l'activité sont à la base de la motivation.

L'importance donnée à chacun de ces éléments constitutifs de la motivation ne fait cependant pas l'unanimité. Pour Hebb (1958), seule l'activation est un concept motivationnel. Cet auteur ne conçoit la motivation que comme l'élément énergétique de l'activité, énergie brute, nullement orientée. Au contraire, pour Atkinson et Birch (1974), l'activation ou initiation de l'activité humaine n'a pas sa place dans la compréhension de la motivation, puisque "la vie d'un individu est un courant continu de pensée et d'action" (p. 271). C'est, selon eux, le changement dans l'activité qui est au centre du concept: changement d'une activité à une autre (donc de direction) ou changement d'intensité dans le comportement observé. Cette perspective semble dominer la compréhension contemporaine du concept de motivation et peut se résumer, selon les termes de Maslow (1954), en la nécessité d'une théorie qui parte du principe que la motivation est constante, fluctuante et complexe. Cette théorie serait d'autant plus complexe qu'elle essaierait d'englober l'ensemble de l'activité humaine.

L'intérêt éducationnel pour le désengagement des élèves, qui se traduit par des abandons et des échecs multiples, ne concerne cependant qu'un certain type de conduites motivées. Ces conduites sont de type instrumental et se définissent comme "des activités orientées vers un but lointain, et (qui) ne constituent pas des objets-buts en elles-mêmes" (Salamé, 1988, p. 21). Elles se distinguent des ac-

tivités consommatoires qui cherchent la satisfaction directe ou la réduction d'un besoin quelconque. À l'instar de Claes (1975) nous caractérisons aussi ces activités comme portant sur "un contenu de type conceptuel, rarement attrayant en soi et ... ne débouchant pas sur des récompenses immédiates" (p. 446).

Nous pouvons aussi affirmer avec Katz (1967) que le coeur du problème de la motivation scolaire concerne la capacité à engager un effort soutenu dans des tâches qui ne sont pas attirantes ou intéressantes en soi, en ajoutant que cela est d'autant plus vrai que pour beaucoup d'élèves ces tâches ne s'inscrivent pas dans un projet vocationnel bien défini (Blain, 1986).

Nous pouvons conséquemment oublier, dans l'approche des problèmes motivationnels au collégial, le cycle état de privation-consommation-satisfaction inspiré de l'analyse de comportements motivés par la recherche de satisfaction à des besoins primaires (recherche de nourriture, protection, etc). Nous écartons aussi de notre perspective la réduction des problèmes en question à la seule considération des contingences de renforcement présentes dans le milieu de l'élève.

La multiplicité de variables présentes dans le milieu collégial exige, en fait, l'adoption d'une perspective élargie qui tienne compte tout autant des facteurs in-

trinsèques qu'extrinsèques. En effet, à ne retenir que les facteurs de risques reliés à l'élève, on finit comme l'exprime Faucher (1982), par croire que tous les problèmes pédagogiques que nous rencontrons ne résident qu'en lui, sans jamais assumer notre part de responsabilité comme enseignants. D'autre part, le concept même de motivation ne permet pas d'en faire abstraction. En conséquence, seule une approche interactionniste qui considère tout autant l'élève comme un agent actif dans sa démarche d'apprentissage, que l'environnement collégial comme un milieu qui oriente, éveille ou dirige les motivations de ces derniers, peut déboucher sur des interventions susceptibles d'améliorer la motivation pour les études.

L'optique interactionniste présentée par Salamé (1988) répond à ces critères en identifiant cinq déterminants motivationnels dans les conduites instrumentales. Trois d'entre eux sont intrinsèques et deux sont de type extrinsèque. Les premiers sont les mobiles à l'action, les anticipations cognitives et les disponibilités, alors que les deuxièmes sont les attraits de la tâche et les opportunités.

1.1.1 Les mobiles

Le concept de mobile, issu des travaux de McClelland (1955), se définit comme une disposition affective relativement stable de la personnalité à rechercher

certaines classes d'objets-buts. Trois mobiles semblent être au coeur de la plupart des activités des individus des sociétés modernes: l'accomplissement (achievement), le pouvoir et l'affiliation.

Le désir d'**accomplissement** est défini comme un réseau de pensées et de sentiments stimulables dans des situations de réalisation. Ce mobile de l'activité humaine s'exprime quand la personne est confrontée à des standards d'excellence et que le résultat de ses actions est susceptible d'être évalué en termes de succès ou d'échec. Il peut se résumer comme la recherche à se surpasser chaque fois un peu plus sans égard aux récompenses.

L'**affiliation** se réfère à l'intérêt d'établir et de maintenir des relations positives avec son environnement social; être avec les autres pour le plaisir d'être avec les autres résume assez bien ce mobile.

La recherche de **pouvoir** renvoie, quant à elle, au désir d'avoir un impact (positif ou négatif) sur autrui; contrôler les autres, les impressionner avec une réalisation quelconque, avoir bonne réputation, du prestige, etc. traduisent bien ce dernier mobile. La recherche de pouvoir peut aussi être "socialisée", en ce sens qu'elle peut prendre l'allure de la défense d'une cause, d'un groupe humain ou

d'une institution. Dans ce dernier cas, elle s'exprime par l'impact qu'on cherche à avoir pour ce groupe ou cause.

Le professeur éveille, selon le climat de classe qu'il suscite, l'un ou l'autre mobile. Cela se fait le plus souvent de façon non-consciente et contradictoire. Une prise de conscience de cette relation entre les climats de classe et les mobiles ne peut donc qu'être bénéfique tant pour les élèves que pour les professeurs (Salamé, 1983).

L'impact du mobile dominant sur les attitudes et les comportements des élèves a été fort bien illustré dans des expériences qui utilisent des jeux de marchandage exigeant des attitudes de coopération et de compétition. Les sujets dominés par le mobile à l'accomplissement cherchent davantage la coopération avec les autres en vue d'atteindre les objectifs du jeu, alors que ceux qui sont animés par le mobile à l'affiliation sont souvent passifs, de peur de décevoir ou d'être déçus. Ils choisissent aussi une attitude de retrait quand les conflits sont trop évidents. Quant aux sujets animés par la recherche du pouvoir, ils adoptent des comportements très compétitifs, ne craignant pas de décevoir les autres et s'attendent malgré cela à bénéficier de leur coopération. Ils manipulent aussi plus souvent que les autres les messages publics et les confidences pour en tirer profit

(Terhune, 1970). Les conséquences éducationnelles de ces données ne sont pas négligeables dans le contexte collégial où le travail d'équipe est fréquent, surtout dans des programmes de formation à vocation sociale.

Le mobile à l'accomplissement est celui qui a retenu le plus d'intérêt dans le domaine de l'éducation. Cela s'explique par son affinité avec les exigences de performance qui ont cours dans notre société, particulièrement dans les institutions scolaires.

McClelland (1965) postule que l'importance du mobile à l'accomplissement s'apprend très tôt à l'enfance. Ses recherches suggèrent d'ailleurs que les mères qui présentent un haut taux de besoin d'accomplissement transmettent à leurs enfants, par la façon dont elles interagissent avec eux, ce même besoin de réussite. Elles encouragent l'apprentissage de l'indépendance, présentent une vision positive des réalisations de l'enfant et privilégient les récompenses de type affectif.

L'institution scolaire semble également valoriser et exiger des élèves le mobile à l'accomplissement plus que tout autre (Maehr et Kleiber, 1980; Weiner,1990). Ce mobile s'avère d'ailleurs un bon prédicteur des résultats scolaires (Claes, 1975). Le développement du mobile à l'accomplissement a aussi

fait l'objet de programmes d'intervention éducationnelle, surtout au niveau secondaire (McClelland, 1973; Alschuler,1973; Claes, 1975; Claes et Salamé, 1975).

Alschuler (1973) rapporte qu'après avoir suivi un programme de ce genre, les élèves montrent des progrès surtout dans les activités en dehors de l'école: ils réussissent mieux que les autres à se trouver un travail d'été rentable, organisent mieux leur temps de loisirs et accomplissent mieux leurs projets personnels. Quant aux variables scolaires, on note des améliorations seulement à court terme (6 mois). À plus long terme, les différences entre les élèves ayant suivi ces sessions de formation et les autres ne sont plus significatives. Claes (1975) obtient dans des écoles montréalaises des résultats similaires.

Ces résultats sont interprétés comme suit: les élèves appliquent les apprentissages acquis dans ces sessions, là où ils peuvent, c'est-à-dire là où leurs projets n'entrent pas en conflit avec des structures scolaires aux objectifs définis par d'autres (McClelland,1973; Claes,1975). En d'autres termes, ce sont des facteurs d'opportunités restreintes du milieu scolaire secondaire qui seraient responsables de ces limitations. Au niveau collégial, surtout dans des options professionnelles, ces limitations sont -croyons-nous- moins importantes.

1.1.2 Les anticipations cognitives

Bien que les mobiles comportent un aspect anticipatif, cette anticipation se résume à une disposition et une orientation générale à une large classe d'objet-buts. Les anticipations cognitives sont plus précises et concernent des tâches et des objectifs particuliers.

Le rôle accordé aux anticipations cognitives dans la motivation s'appuie sur le principe qu'un choix partiellement rationnel et réfléchi précède l'engagement de l'individu dans une activité quelconque. Ce choix se réalise à partir des perceptions que le sujet a de ses capacités, des exigences anticipées de la tâche et des conséquences qui lui sont associées.

Elles englobent la compréhension anticipée du rôle de son propre comportement dans l'échec ou le succès à une tâche ou activité quelconque, les croyances et sentiments concernant ses propres compétences pour mener à bien l'activité choisie ainsi que la relation prévue entre les résultats attendus et l'obtention de récompenses désirées. Ces anticipations jouent un grand rôle dans l'autorégulation des conduites motivées, notamment en orientant les auto-évaluations à posteriori. Elles déterminent aussi l'engagement affectif du sujet dans la tâche.

Or, les prédictions des élèves du collégial quant à leur propre performance semblent généralement inadéquates, et ont une incidence sur leur degré de motivation à étudier. Certains abordent ces tâches de façon trop confiante alors que d'autres performent moins bien à cause de leurs trop grandes appréhensions (Glenberg et Epstein, 1987). Chez les élèves sous-productifs ou déviants, l'anticipation de l'échec est une constante, entraînant des comportements de fuite (Brehm et Brehm, 1981; Kaplan, 1980, Katz,1967), qui peuvent s'exprimer soit par de l'absentéisme ou de l'abandon scolaire.

Les prédictions négatives de la part du sujet constituent, pour Katz, un moyen de neutraliser l'anxiété de l'échec. Ce processus affectif consiste à devancer l'évaluation négative des autres par sa propre dévaluation, neutralisant ainsi cette anxiété de l'échec, ce qui a pour conséquence le développement d'un sentiment d'incompétence généralisé. Le type de prédiction face aux tâches académiques serait donc dépendant de l'histoire individuelle de succès et d'échecs à des tâches similaires (De Charms, 1968; Weiner, 1972). L'expérience scolaire primaire et secondaire est ainsi de première importance dans le développement d'un sentiment de compétence et de contrôle qui permet l'anticipation adéquate des résultats et des efforts à réaliser. Il serait tout de même abusif de conclure à l'impossibilité d'intervenir sur ce plan une fois rendu au collégial.

Les suggestions d'intervention à ce niveau se résument à un certain nombre d'initiatives pédagogiques générales. Adelman et Taylor (1990) suggèrent de présenter les exigences académiques différemment que par le passé de l'élève, en évitant les possibles menaces d'échecs. Pour ces derniers, il faut aussi chercher à procurer aux élèves le sentiment qu'ils ont un contrôle personnel sur les situations d'apprentissage. Il faut donc qu'ils aient des choix et des options, sinon quant aux objectifs à poursuivre, du moins dans la façon de les atteindre. L'utilisation fréquente d'évaluations formatives ou feed-backs qualitatifs et quantitatifs est aussi recommandée par plusieurs (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985; Adelman et Taylor, 1990; Horgan, 1990).

Pour Bissonnette (1989), il est primordial d'intervenir à ces niveaux au tout début de la formation collégiale, puisqu'il constate une rapide détérioration du sentiment de compétence des élèves qui abandonnent, même chez ceux qui réussissent moyennement bien. Il propose de prévenir ces effets en clarifiant le plus possible les objectifs proposés par l'enseignant, en incitant les élèves à se fixer des objectifs personnels, qui expriment les anticipations personnelles de chacun d'entre eux, et en leur procurant rapidement des rétroactions sur leurs performances réelles.

1.1.3 Les attraits de la tâche

Ces attraits sont de deux types. Les premiers désignent la valeur positive ou négative accordée aux conséquences extrinsèques à la tâche. Ils englobent les renforcements ou récompenses. Le rôle motivationnel de ces facteurs est largement démontré par les diverses expériences inspirées des principes du conditionnement opérant. Sans nier l'importance des renforcements extrinsèques dans les conduites instrumentales, il faut éviter de les voir comme leur seul déterminant. Leur impact positif sur la motivation dans des milieux éducationnels est aussi fortement contesté (De Simone, 1984).

Dans le domaine éducationnel, ces attraits, sous forme de renforcements, se sont avérés sinon nocifs, du moins inopérants au plan motivationnel. En effet, les récompenses sont la plupart du temps perçues par l'élève comme des moyens externes de contrôle, diminuant ainsi le nécessaire sentiment de contrôler sa démarche éducative (Deci, Nezlek et Sheinman, 1981; Adelman et Taylor, 1990; Boggiano et Rubble, 1979). De Simone (1984) conclut, suite à un relevé de la littérature sur les effets des récompenses sur la motivation intrinsèque, que le seul type de récompense qui a provoqué un effet positif sur la motivation est l'éloge, ou l'encouragement verbal. D'autres (Good et Grows, 1977) affirment que l'effet

même des éloges peut non seulement être nul mais nocif si ces derniers sont faits sur les mauvaises personnes ou dans les mauvaises circonstances. Dans ce même ordre d'idées, selon Kohlberg (1969), après environ l'âge de huit ans la plupart des sujets peuvent réagir négativement à ces éloges étant davantage intéressés à plaire aux pairs qu'aux figures d'autorité. L'alternative à ces récompenses consiste donc à laisser l'élève définir lui-même les éléments renforçants dans les situations d'apprentissage, et à encourager les échanges positifs entre eux.

Les tâches ont, d'autre part, des attraits intrinsèques. Ces attraits sont indivisibles de l'activité elle-même et sont largement dépendants des expériences antérieures de l'individu avec le type de tâche envisagée.

Dans le milieu scolaire, ils dépendent en grande partie des climats de classe (Vallerand: voir Pepin 1988; Deci, Nezlek, et Sheiman, 1981). En permettant aux élèves de faire des choix et de prendre des décisions, le professeur instaure un climat susceptible d'éveiller chez les élèves une motivation accrue pour les activités proposées. Il s'agirait, en quelque sorte, de favoriser des climats informatifs au détriment du contrôle en expliquant les objectifs poursuivis par le professeur et en favorisant la définition d'objectifs personnels en accord avec ces premiers.

1.1.4 Les opportunités offertes par l'environnement

Les différents environnements psycho-sociaux offrent au sujet des opportunités d'action fort diverses. Le milieu collégial, par exemple, semble favoriser la poursuite d'objets-buts plus reliés à l'accomplissement qu'aux autres mobiles, alors que la famille ou le groupe d'amis offrent davantage la possibilité de poursuivre des objets-buts de type affiliatif.

L'analyse ou l'intervention motivationnelle doit donc tenir compte des possibilités de réalisation des activités motivées. Ces opportunités constituent l'autre pôle de la motivation qui permet de relativiser la responsabilité des élèves dits démotivés et relève, comme les attraits de la tâche, du climat de classe instauré par le professeur.

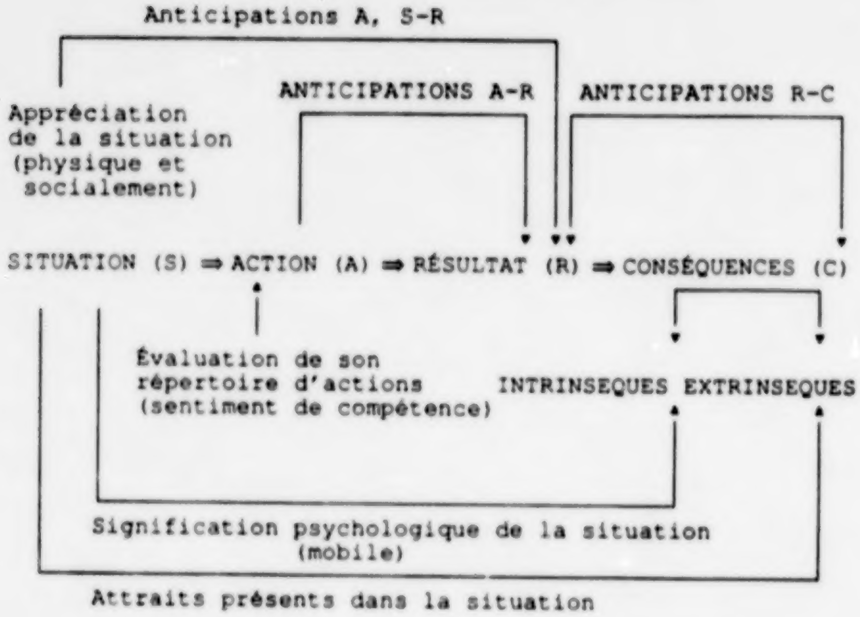
1.1.5 Les traits de caractère, les habitudes et la disponibilité d'esprit

Ces déterminants complémentaires désignent la disposition consciente de l'individu à réaliser les activités proposées. Ils englobent les traits de caractère tel l'obsession pour un type d'objet-but ou encore le degré de perfectionnisme de l'individu. Il faut aussi considérer, à ce niveau, les réactions subjectives à certains

types d'activités et les formes particulières de réaction à ses propres états affectifs. S'ajoutent à ces dispositions personnelles les habitudes acquises face aux tâches concernées. À la différence des mobiles, ces habitudes sont directement reliées à des séquences de comportements précis.

Pour Salamé (1988), les interactions entre ces déterminants peuvent se schématiser comme ceci:

Figure 1. Modèle de la motivation selon Salamé



2. LA POSSIBILITÉ D'INTERVENTION EN MILIEU COLLÉGIAL

2. <u>LA POSSIBILITÉ D'INTERVENTION EN MILIEU COLLÉGIAL</u>

Malgré la multiplicité des déterminants et variables en jeu, les propositions d'intervention issues des travaux mentionnés se résument à a) l'instauration d'une culture pour la réussite en éveillant chez l'élève le mobile à l'accomplissement grâce à l'application de programmes motivationnels, b) une clarification des exigences académiques du programme de formation qui diffère de l'expérience scolaire précédente c) l'instauration de conditions en classe qui permettent l'élaboration et la poursuite d'objectifs personnels de formation et qui favorisent de fréquents feed-backs qualitatifs.

L'analyse plus détaillée de ces propositions permet de constater que le programme motivationnel suggéré converge largement avec les autres propositions d'ordre plus général.

2.1 <u>Le programme du développement du mobile à l'accomplissement</u>

Ces programmes de motivation visent à stimuler le mobile à l'accomplissement dans le réseau de pensées et des sentiments du sujet par des stratégies qui s'appuient sur une série de douze propositions élaborées par McClelland (1965):

1. Plus un individu possède des raisons de croire qu'il devrait développer un mobile, plus ses efforts éducatifs sont susceptibles de succès.

2. Plus un individu perçoit une consistance entre le développement d'un mobile et les exigences de sa réalité plus ses efforts éducatifs sont susceptibles de succès.

3. Plus le réseau de pensées et sentiments qui définissent le mobile est clairement conceptualisé, plus l'individu a des chances de le développer.

4. Plus la correspondance entre le réseau de pensées et sentiments et les actions concrètes qui lui correspondent est forte, plus les changements motivationnels peuvent se manifester et persister dans le temps.

5. Plus un individu est en mesure de relier le complexe réseau de pensées et sentiments/actions correspondantes aux événements de la vie quotidienne, plus les impacts sur ses agirs dans la vie quotidienne sont forts.

6. Plus un individu conçoit et expérimente le mobile nouvellement développé comme une amélioration de l'image de soi, plus le mobile pourra influencer ses pensées et actions futures.

7. Plus un individu perçoit et expérimente le mobile nouvellement développé en accord avec ses valeurs culturelles, plus le mobile pourra influencer ses pensées et ses actions.

8. Plus un individu s'engage dans la vie avec des buts concrets d'accomplissement reliés aux mobile, plus ce mobile pourra influencer ses pensées et ses actions ultérieures.

9. Plus un individu est en mesure d'enregistrer les progrès réalisés dans des objectifs d'accomplissement, plus ce mobile aura une incidence sur ses pensées et actions futures.

10. Les développements du mobile sont plus susceptibles de se réaliser dans un climat chaleureux, où chacun se sent appuyé et respecté par les autres.

11. Le développement du mobile est favorisé dans des situations qui mettent l'accent sur la connaissance de soi, dans un climat différent de la routine quotidienne.

12. **Les changements dans le mobile sont plus susceptibles de se produire et de persister si le mobile constitue un signe d'appartenance à un nouveau groupe de référence.**

L'originalité de ce modèle d'intervention, fort éclectique, réside dans les propositions 3 et 4, qui consistent en l'assimilation d'éléments cognitifs du réseau de pensées et sentiments, qui définit le mobile et l'actualisation des actions reliées à ce mobile. D'autres propositions peuvent être considérées comme des soutiens à ces premières, en préparant les participants à développer le mobile (propositions 1 et 2), en cherchant à faire relier ce mobile à d'autres réseaux des pensées et en favorisant sa compatibilité avec les réalités de la vie quotidienne, l'image de soi et les valeurs culturelles (propositions 5, 6, 7, et 11) et en garantissant un contexte favorable pour l'application du programme (propositions 10 et 12).

Sur le plan pratique, elles aboutissent au développement d'objectifs personnels applicables dans le quotidien (propositions 8 et 9).

En ce sens, selon Claes (1975), ces douze propositions peuvent se concrétiser par quatre variables d'intervention: développement du syndrome de l'accomplissement, connaissance de soi, soutien interpersonnel et définition d'objectifs.

Ce type de programme met en jeu une telle quantité de variables que les résultats sont difficilement attribuables à l'une ou l'autre de ces dernières. Nous sommes en droit de nous demander, par exemple, si les seuls phénomènes de groupe (soutien interpersonnel) dans ces sessions ne suffiraient pas à obtenir les résultats escomptés. Ce débat théorique (McClelland, 1965; de Charms, 1968; Claes, 1975) reste sans conclusion et n'empêche pas l'utilisation heuristique de ces programmes dans le domaine de l'éducation. Notre propos en tant qu'enseignant est, en effet, d'identifier et d'expérimenter des interventions susceptibles d'améliorer le rendement et la persévérance aux études de nos élèves dans le milieu collégial où, de toute façon, il est impossible de contrôler systématiquement toutes les variables susceptibles d'influencer de tels phénomènes.

2.2 La clarification des exigences académiques

Lorsque l'élève provenant du secondaire entame sa formation collégiale, il se trouve devant quantité de nouvelles exigences. Le début de l'expérience collégiale s'accompagne, plus souvent qu'autrement, de changements importants de sa situation sociale, affective et économique. L'attrait du marché du travail, la vie en appartement, un nouveau groupe d'appartenance et de référence constituent autant de défis qui sollicitent sa motivation.

Au plan académique, les nouvelles exigences sont très nombreuses et pas toujours claires. Chaque programme de formation présente un ensemble d'exigences exprimées en objectifs généraux. Chaque cours multiplie aussi les objectifs d'apprentissage, les méthodes pédagogiques et les formes d'évaluation. Bien que les initiatives d'accueil tentent de répondre aux questions des nouveaux élèves, elles se résument à une rencontre ne pouvant répondre qu'aux inquiétudes les plus immédiates: emplacement des locaux, services offerts, etc.

Toute initiative qui tenterait d'améliorer la motivation au niveau collégial se trouve donc devant la nécessité d'expliquer à l'élève quelles sont les tâches et exigences fondamentales sur lesquelles doivent porter ses efforts. En d'autres termes, sans une clarification des exigences académiques du programme et des cours, les anticipations cognitives exprimées en des objectifs réalistes s'avèrent impossibles.

2.3 Les objectifs personnels

L'élaboration d'objectifs personnels dans le cadre collégial se trouve favorisée par la multiplicité de choix qui n'existaient pas au secondaire: déjà

l'inscription à une formation collégiale n'est plus une obligation légale, l'élève choisit la formation ou programme d'étude, il doit aussi faire un choix de cours, et il a, dans une certaine mesure, le choix d'abandonner un certain nombre de cours sans pour autant compromettre ses études.

Par contre, le peu de préparation à réaliser des choix éclairés, l'enchevêtrement des objectifs institutionnels et des cours, le peu d'autonomie préalablement vécue au secondaire sont autant de freins à la définition d'objectifs personnels convergents avec les exigences collégiales. Un appui et un suivi dans l'élaboration et la poursuite des objectifs personnels soit donc de première importance.

Cet appui doit se traduire aussi par des climats de classe qui laissent une part d'initiative aux élèves.

Une façon de garantir de meilleurs climats de classe consiste à former les enseignants à la motivation à l'accomplissement par des programmes inspirés des principes déjà mentionnés (Alschuler et al.,1971; De Charms, 1968, 1980). Ces sessions de formation ont des effets positifs tant sur les professeurs eux-mêmes que sur leurs élèves.

Les professeurs concernés facilitent davantage la formulation d'objectifs personnels, la découverte d'activités qui favorisent leur réalisation et le développement de la confiance en soi, ce qui permet aux élèves de progresser significativement mieux sur le plan académique que dans des groupes contrôles.

En conclusion, une perspective élargie d'intervention qui prétend tenir compte des différents facteurs en jeu dans la motivation pour les études, doit tout d'abord s'efforcer de clarifier les exigences académiques, de développer un réseau de pensées et sentiments liés à la réussite, qui se traduit par l'élaboration d'objectifs compatibles avec les exigences, tout en permettant la poursuite de ces derniers dans le cadre de leurs activités scolaires. De plus, ces interventions doivent s'efforcer de créer des climats appuyants qui soutiennent les démarches des élèves dans la recherche du succès académique.

3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

3. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Nos visées motivationnelles sont de contrer le désengagement des élèves des activités académiques qui se traduit par de nombreux abandons et échecs. Cette recherche est de type appliqué et se propose d'obtenir des retombées concrètes qui se traduisent par les objectifs suivants:

3.1 Objectif général

1. Adapter et appliquer des programmes et des stratégies d'intervention motivationnelles pour des étudiants en T.E.S. en vue de les aider à:

   A. Persévérer dans les études.

   B. Faciliter leurs apprentissages.

3.2 Objectifs spécifiques

1. Diminuer le nombre d'abandons lors de la première année de formation.

2. Diminuer les échecs scolaires des étudiants inscrits en première année de formation.

3. Favoriser une meilleure définition des objectifs personnels.

4. **Adapter le programme motivationnel aux exigences de la formation en T.E.S.**

3.3 <u>Définition des termes</u>

3.3.1 <u>Les abandons</u>

Nous devons distinguer, de prime abord, les abandons des cours des abandons des études. L'abandon à un cours "signifie qu'un élève interrompt les activités d'apprentissage d'un cours auquel il s'était inscrit" (Conseil des Collèges, 1988, p. 6), alors qu'un abandon des études consiste en une interruption des études collégiales, ou encore en une "brisure dans la séquence des inscriptions successives, trimestre après trimestre, d'un élève au collégial" (ibid.). Nous devons aussi distinguer en ce domaine l'abandon des études de l'abandon d'un programme au profit d'un autre. Dans ce dernier cas, nous parlerons davantage de réorientation des études. Il s'avère aussi essentiel à la compréhension du phénomène des abandons de distinguer les abandons de cours officiellement signalés aux autorités collégiales, des abandons officieux, qui n'en constituent pas moins des interruptions des activités d'apprentissage d'un cours, mais qui sont officiellement sanctionnées par des échecs.

Nos interventions expérimentales visent en particulier les abandons des études et de programme. Quant aux abandons de cours, ils sont, dans une certaine mesure, un phénomène normal dans le cheminement des élèves du collégial, et n'ont pas vraiment d'incidence sur le destin scolaire de ces derniers, sauf s'ils sont officieux et sanctionnés par des échecs.

3.3.2 La réussite et l'échec

La réussite à un cours exige qu'un élève ait obtenu une note cumulative de 60% ou plus aux différentes évaluations dans ce cours, et qui témoignent de l'atteinte des objectifs du cours par l'élève. Inversement, l'échec signifie que l'élève n'a pu obtenir une note égale ou supérieure à 60%.

La réussite des études collégiales signifie que l'élève a réussi tous les cours d'un programme d'études, ayant ainsi cumulé le nombre de crédits nécessaires à l'obtention du diplôme des études collégiales (D.E.C.).

Nos interventions expérimentales ne visent que les élèves inscrits en première année. La réussite des études collégiales ne peut donc faire l'objet d'aucune mesure à court terme. Ce sont plutôt les échecs et les réussites aux

différents cours (de concentration et complémentaires) que nous visons par nos interventions.

3.3.3 Programme motivationnel

Le programme motivationnel est constitué par un ensemble d'activités incluses dans la formation qui visent à préparer l'élève à se donner et poursuivre des objectifs personnels. Le détail de ces activités se trouve au chapitre suivant.

3.3.4 Objectifs personnels

Les objectifs personnels sont les objectifs que l'élève se donne suite à l'application du programme de motivation et qui concernent sa première année de formation. Le contenu est défini par eux et peut impliquer tout autant son champ d'activité scolaire qu'extra-scolaire.

4. MÉTHODOLOGIE

4. MÉTHODOLOGIE

4.1 Sujets

La population qui fait l'objet des interventions expérimentales est composée de tous les élèves inscrits en première session aux années 1989 (N= 45) et 1990 (N=63). Le groupe contrôle est constitué des élèves inscrits en première session des années 1987 et 1988 (N= 101). Les sujets sont, pour tous les groupes confondus, en grande majorité de sexe féminin. Il n'y a pas, à cet égard, de différence importante entre les groupes, ces pourcentages variant entre 70% et 84%.

Les sujets proviennent majoritairement des écoles secondaires de Joliette et des alentours, du Cégep (réorientations) et une minorité (10%) est constituée d'adultes qui retournent aux études. L'âge médian est de 18 ans.

La performance scolaire précédente, exprimée par la cote finale, qui est une valeur numérique calculée à partir des résultats au secondaire pondérés selon les exigences du programme d'étude (SRAM, 1988), permet de noter plusieurs particularités importantes dans les échantillons retenus.

TABLEAU 1

Cote finale pour les groupes expérimentaux et contrôle

Groupe	Cote finale moyenne	Écart-type	N	N sans cote
1987-88	70.27	8.09	88	13
1989	67.51	7.29	37	8
1990	66.93	8.66	57	6
TOTAL	68.66	8.23	182	27

Nous pouvons remarquer, dans le tableau qui précède, que les cotes finales sont systématiquement plus faibles pour les deux groupes ayant fait l'objet d'interventions expérimentales. Cependant seule la différence constatée entre le groupe contrôle et le groupe 1990 est significative ($t= 2.36$, $p < 0.05$).

D'autre part, la proportion d'élèves qui commencent leurs études collégiales avec un dossier scolaire faible, soit une cote finale inférieure à 65, diffère aussi entre ces groupes. Il a généralement été constaté qu'une cote aussi faible

constitue un facteur de risque important en termes de réussite et de persévérance aux études collégiales (Conseil des Collèges, 1988; Proulx, 1989).

TABLEAU 2

% d'élèves avec une cote finale inférieure à 65

Groupe	N avec cote	N sans cote	N et % de cotes inférieures à 65
1987-88	88	13	26 (29.5%)
1989	37	8	20 (54.1%)
1990	57	10	32 (56.1%)

Signalons, finalement, qu'un certain nombre d'admissions sont faites sans cote finale. Les sujets ainsi acceptés le sont selon des modalités particulières, notamment, des tests d'aptitudes aux études collégiales.

4.2 Contexte d'expérimentation

La formation en éducation spécialisée est d'une durée de trois ans au secteur professionnel du collégial. Aucun pré-requis spécifique n'est exigé à

l'admission. Il faut aussi signaler que cette option est une des seules à ne pas exiger de mathématiques à son programme.

Le cours vise à former des techniciens aptes à travailler avec une multitude de clientèles. Nous retrouvons des éducateurs dans des maisons d'hébergement, des centres de désintoxication, des centres pour mésadaptés socio-affectifs, dans l'intervention en milieu naturel (travailleurs de rue), des CLSC, etc. La spécificité de cette profession n'est pas la clientèle mais bien le type d'intervention, intervention que l'on pourrait qualifier d'accompagnement dans le quotidien avec des visées thérapeutiques et de rééducation. Il est courant d'affirmer que le premier outil de travail de l'éducateur est sa propre personnalité. La formation comporte donc un volet de connaissance de soi et de développement d'habiletés personnelles générales.

Au Cégep Joliette-De Lanaudière, la formation vise à développer prioritairement des habiletés d'adaptation et de polyvalence. La formation donne un cadre général à l'élève. À travers les stages, ce dernier doit définir et acquérir la spécialité souhaitée. L'élève doit donc définir son propre projet d'études et de spécialisation à travers un éventail de démarches pédagogiques.

Au cours de la première année, un élève à temps complet suit quatre cours de concentration par session, dont un stage de dix jours à la deuxième session. Les objectifs généraux de cette première année sont la connaissance de soi, la sensibilisation aux clientèles visées, ainsi que l'introduction à l'animation des activités éducatives et rééducatives. Cette formation de première année s'accompagne d'un maximum de dix cours complémentaires.

4.3 Programme expérimental

Lors de l'année 1989, les interventions expérimentales se sont organisées en trois phases. La première phase se résume à la formation des professeurs, la deuxième phase a consisté en l'application du programme et la troisième phase en est une d'évaluation du programme et de son réaménagement.

4.3.1 Formation des professeurs

La première phase a consisté en la formation de l'ensemble des professeurs du département de techniques en éducation spécialisée à la théorie de la motivation à l'accomplissement. Cette démarche s'inspire d'initiatives expérimentales

similaires déjà mentionnées qui se proposent d'améliorer la motivation des élèves par la formation des professeurs (Alschuler et al.,1971; De Charms, 1968, 1980).

Au département, cette formation s'est étalée sur six jours, à l'été 1989. Sur le plan pratique, la formation met principalement l'accent sur la définition et l'appropriation par le participant de ses objectifs personnels et la mise en place d'actions menant à leur réalisation. La session se proposait aussi de fournir aux professeurs l'occasion d'échanger sur les méthodes d'apprentissage et les climats de classe susceptibles de mieux soutenir la motivation de leurs élèves.

a) **Principales étapes de la session**

a.1 Connaissance de soi:

Il s'agit, pour les participants, d'explorer les éléments qui constituent la motivation à l'accomplissement et de relier ces éléments aux valeurs personnelles et au concept de soi.

a.2 **Planification des objectifs**:

Cette étape consiste à définir les différentes démarches qui mènent à la réalisation d'objectifs personnels et à identifier les obstacles internes et externes qui compromettent cette démarche.

a.3 **Stratégies de réalisation**:

Il s'agit de placer les participants dans des situations de jeu où une série de comportements typiques de réalisation d'objectifs sont mis à contribution afin de dégager les éléments cognitifs et les émotions rattachées à chacune des séquences.

a.4 **Application des principes à la motivation en classe**:

À travers une série de six explorations, il s'agit ici d'examiner tous les différents aspects de la motivation scolaire en vue d'appliquer les principes théoriques à la réalité de la salle de classe.

4.3.2 Programme motivationnel pour les élèves

Le programme motivationnel appliqué aux élèves s'est inspiré des travaux de Kolb (1965). Ce programme est constitué de trois types d'activités.

Premièrement, les élèves font l'apprentissage de dix thèmes d'accomplissement à partir de la cotation d'histoires de réussite. Deuxièmement, ils participent à des jeux impliquant des stratégies d'accomplissement, dont l'objectif est d'apprendre à prendre des risques modérés et à utiliser la connaissance des résultats personnels préalables afin d'établir des objectifs réalistes. Troisièmement, les élèves participent à des discussions de groupe centrées sur les problèmes et les conflits de réalisation personnelle.

a) Étapes du programme motivationnel

a.1 Connaissance de soi:

a) Réflexions sur la difficulté de définir ses propres buts dans la société actuelle. Cette réflexion est initiée à partir de textes qui exposent deux cas-type de questionnement vocationnel («lettres au lecteurs»)[1], et des déterminants sociaux qui influencent le choix de chacun («ceux qui décident pour nous»).

b) La confrontation de sa propre perception avec celle des autres concernant les mobiles dominants (accomplissement, affiliation, pouvoir) à l'origine des motivations. Cet exercice s'appuie sur un

---

[1] Le détail de ces activités se trouvent à l'annexe A

questionnaire d'auto-évaluation externe («perception consciente des motivations»).

c) L'analyse sommaire de la cote d'attribution (externalité-internalité) de chacun et de ses implications motivationnelles. Cette analyse se fait à partir de la passation et de la correction en groupe du «questionnaire d'opinions».

d) Une exploration du concept de soi en regard des personnes qui représentent des modèles positifs et négatifs («l'échelle d'admiration») suivi d'une exploration des désirs de réalisation d'ordre général («phrases à compléter»).

a.2 <u>Stratégies de réalisation</u>:

a) Deux exercices qui confrontent le sujet à des situations types de réalisation d'objectifs impliquant des standards d'excellence personnels et de groupe («jeu des anneaux» et «origami»). Ces exercices permettent l'analyse des caractéristiques personnelles dans des situations de prise de risque, de réajustement des comportements, de l'utilisation du feed-back et de planification d'objectifs.

b) **Conceptualisation et planification de la motivation à l'accomplissement (série d'exercices «10 idées»).** Un ensemble de courts exercices permet à chacun des participants de se familiariser avec le vocabulaire de la théorie de la motivation à l'accomplissement. Cette série d'exercices permet à chacun d'analyser les différentes catégories d'obstacles qui se présentent lorsque quelqu'un est confronté avec la réalisation d'un objectif et suggère une méthode de planification des objectifs personnels.

a.3 Définition d'objectifs personnels:

a) Définition du plus grand nombre d'objectifs d'accomplissement possibles, et analyse du réalisme de chacun d'eux à l'aide des éléments conceptuels acquis lors de l'exercice précédent.

b) Réflexion sur le métier d'éducateur spécialisé et les tendances motivationnelles de chacun. Cette réflexion s'appuie sur le questionnaire «système de valeurs et la motivation éducative».

Ce programme a été appliqué par deux professeurs du département et a été intégré à l'horaire des élèves dans le cadre de deux cours compatibles avec les

activités proposées. Il s'est étalé sur six semaines qui devaient être consécutives. Elles ont cependant été interrompues par une grève des enseignants.

4.3.3 Modifications au programme en 1990

Suite aux évaluations du programme appliqué en 1989, les modifications suivantes ont été réalisées:

Premièrement, le contexte d'expérimentation a changé. Au lieu d'appliquer le programme dans le cadre scolaire, la formule d'une fin de semaine intensive de trois jours a été retenue.

L'étape de connaissance de soi a aussi été précédée par quatre exercices qui constituent des mises en situation où les mobiles à l'affiliation, au pouvoir et à l'accomplissement sont analysés en fonction des exigences du métier en éducation spécialisée.

L'étape de connaissance de soi a été réduite aux exercices b) et c). Un exercice supplémentaire a été introduit qui consiste en la mesure des mobiles par un test projectif ("test d'imagination").

Une plus grande importance a été donnée à la planification d'objectifs qui a consisté en deux exercices supplémentaires ("Année de rêve", "Année de cauchemar"). La terminologie des objectifs a aussi été remplacée par celle des défis-session.

Finalement, un suivi individuel dans la poursuite et l'atteinte de ces défis a eu lieu à la fin de la session par entrevues individuelles.

Le rationnel qui explique ces changements du programme d'intervention se trouve au chapitre 5 , à la suite de l'analyse des résultats obtenus en 1989.

4.4 Méthodologie d'évaluation

Deux approches sont utilisées dans l'évaluation des résultats. Premièrement, en ce qui concerne les deux premiers objectifs, cette recherche constitue une étude post-facto, du fait que le groupe de traitement est comparé à un groupe rétrospectif non-équivalent. L'impossibilité, dans le cadre d'une même formation dans un même collège, de constituer un groupe contrôle sans créer d'iniquités qui vont à l'encontre de la mission première de l'institution, nous impose un tel choix. La variable qui distingue le plus ces groupes est celle des résultats scolaires au

secondaire qui diffèrent significativement entre le groupe-années n'ayant pas suivi de programme motivationnel et une des années expérimentales (1990). Cette variable est un déterminant majeur de réussite au collégial. Il faut toutefois mentionner que cette différence est à la faveur des premiers. En ce sens, la diminution des échecs et/ou des abandons ne serait que plus significative. Nous vérifions, tout de même au chapitre qui suit, le comportement académique des groupes concernés en regard de cette variable.

Deuxièmement, en ce qui concerne les objectifs 3 et 4, nous utilisons des éléments du modèle naturaliste. En ce sens, nous nous référons à l'observation-terrain des professeurs impliqués, tout en intégrant dans notre évaluation les perceptions des élèves.

Plus précisément, les objectifs sont évalués comme suit:

4.4.1 Diminuer le nombre d'abandons lors de la première année de formation

En ce qui concerne l'analyse des taux d'abandons, quelques précisions s'imposent. Ce qui nous intéresse en premier lieu est d'éviter les abandons du

programme de T.E.S., particulièrement ceux qu'on pourrait qualifier de prématurés (au cours de la première session). Les taux d'abandons du programme des groupes expérimentaux et du groupe contrôle sont donc comparés à deux moments au cours du projet, à la fin de la première session et à la fin d'une année complète de formation. Cela nous permet de vérifier si nos interventions ont un effet à court et/ou à moyen terme.

Il est évident, par ailleurs, que les abandons au profit d'un autre programme de formation collégiale ne peuvent être considérés au même titre que les abandons des études. Nous considérons donc séparément ces deux types d'abandons. Les dossiers scolaires détaillés des élèves servent à cette fin.

De plus, un portrait descriptif des sujets ayant abandonné est établi par l'analyse séparée de leurs performances scolaires et par les renseignements obtenus lors de plusieurs consultations auprès des élèves.

4.4.2 Diminuer les échecs scolaires des étudiants inscrits en première année de formation

Pour vérifier si le traitement expérimental a une incidence sur les taux d'échecs, nous comparons les moyennes des cours échoués du groupe expérimental et des groupes contrôles à la fin d'une première session et à la fin d'une année scolaire. En plus de cet indice général d'échec, nous considérons séparément les échecs aux cours faisant partie du programme en T.E.S. et aux cours complémentaires. Ceci nous permettra de vérifier si les effets attendus du traitement expérimental se généralisent ou non aux cours qui n'impliquent pas les professeurs concernés par la recherche.

Nous comparons aussi les pourcentages d'étudiants ayant réussi différents pourcentages de cours (25%, 50%, 75%, 100%). Ces pourcentages représentent un indice général des difficultés rencontrées dans les études. De plus, nous ne considérons plus ici des moyennes d'échecs de groupe mais des nombres d'individus ayant différents degrés de difficultés dans leurs études.

4.4.3 Favoriser une meilleure définition des objectifs personnels

Le degré d'atteinte de l'objectif 3 est mesuré à partir de l'analyse du contenu des objectifs élaborés à la fin du programme motivationnel. De plus, un questionnaire général sur l'intérêt et les motivations pour les études permet de situer ces objectifs dans un contexte plus large. Ce questionnaire a été administré à la fin d'une année d'études (plus précisément en 1988 et 1989).

Lors de l'année 1990, la formule de l'entrevue individuelle structurée autour d'un questionnaire a été préférée.

Diverses consultations de groupe et les observations-terrain des professeurs impliqués viennent compléter les sources de l'analyse qualitative des objectifs des élèves.

4.4.4 Adapter le programme motivationnel aux exigences de la formation en T.E.S.

La révision et l'adaptation du programme motivationnel se sont faites grâce à deux procédures générales. La première a consisté en la formation d'un groupe

de recherche constitué de tous les professeurs du département lors de l'année 1989. Lors de l'année 1990, seuls les professeurs impliqués dans des cours de première année y ont participé. Diverses consultations écrites et de groupe avec les élèves ont aussi eu lieu après l'application de chacune des versions du programme et ont permis de recueillir leur opinion au sujet du programme.

5. RÉSULTATS

5. RÉSULTATS

5.1 Premier objectif: Diminuer le nombre d'abandons du programme T.E.S., lors de la première année de formation

5.1.2 Les abandons de programme

L'analyse du nombre d'abandons chez les élèves qui ont poursuivi leurs études en T.E.S. après la première et la deuxième session ne permet de déceler aucune différence importante pour les années 1989 et 1990.

TABLEAU 3

Nombre et % des abandons en T.E.S.

Année	N	1ère session	2ème session	Total année
1987-88	101	16 (15.8%)	16 (15.8%)	32 (31.6%)
1989	45	8 (17.8%)	2 (4.4%)	10 (22.2%)
1990	63	9 (14.3%)	14 (22.2%)	23 (36.5%)

Pour la première session, le nombre d'abandons est resté à peu près constant, les pourcentages variant de 15.8% à 17.8 %. Le test Khi-deux ne révèle donc, à cet effet, aucune différence significative.

Après deux sessions par contre, il est possible de constater une légère diminution des taux d'abandons pour le groupe 1989. Les pourcentages d'élèves ayant abandonné passe, en effet, de 31.6% dans le groupe contrôle à 22.2% en 1989. Cette diminution n'est cependant pas suffisamment importante pour qu'elle ne puisse être attribuée au seul effet du hasard (Khi-deux= 1.846, p=0.174). On observe d'ailleurs une augmentation du même ordre pour 1990.

Force nous est donc de constater que les interventions motivationnelles des années 1989 et 1990 n'ont eu aucun impact important sur le nombre d'abandons du programme d'études.

5.1.3 Les abandons des études

Parmi les sujets qui ont abandonné le programme T.E.S., nous devons distinguer les réorientations dans d'autres programmes des abandons des études. Nous pouvons constater, dans le tableau qui suit, que la seule diminution impor-

tante des abandons des études au profit des réorientations se trouve à la première session de 1989.

TABLEAU 4

Première session

ANNÉE	SESSION	SEUL TES	ÉTUDES	TOTAL
1987-88	première	2 (12.5%)	14 (87.5%)	16 (100%)
1987-88	deuxième	5 (31.3%)	11 (68.8%)	16 (100%)
1989	première	5 (62.2%)	3 (37.5%)	8 (100%)
1989	deuxième	0 (0%)	2 (100%)	2 (100%)
1990	première	2 (22.2%)	7 (77.8%)	9 (100%)
1990	deuxième	5 (35.7%)	9 (64.3%)	14 (100%)

Le test Khi-deux appliqué aux résultats de cette session décèle une différence significative (Khi-deux=6.45,$p < 0.05$), qui ne peut cependant pas être considérée comme définitivement valable, étant donné le trop petit nombre de sujets. Le test **Fisher Exact**, qui permet l'analyse de différences entre des groupes

restreints quand la variable est nominale, s'avère aussi relativement significatif ($p < 0.02$). Nous pouvons donc conclure que pendant l'année 1989, après une première session d'études, le nombre d'abandons des études a significativement diminué au profit des réorientations de programme. Ce résultat partiel doit toutefois être interprété avec prudence à cause du trop petit nombre de sujets. D'ailleurs, cette tendance ne se confirme ni au cours de la deuxième session 1989, ni au cours de l'année 1990.

5.1.4 Caractéristiques académiques des élèves ayant abandonné

a) Les cotes finales

Les sujets ayant abandonné le programme d'études en T.E.S. au cours de la première année ont des cotes finales légèrement inférieures aux sujets ayant continué leur formation dans tous les groupes considérés.

TABLEAU 5

Cotes finales des élèves ayant abandonné

ABANDONS			NON-ABANDONS	SANS COTE*
	1ère session	2ème session		
1987-88	68.4 (14)	69.7 (15)	70.9 (59)	13
1989	65.3 (7)	70.5 (2)	67.9 (28)	8
1990	67.5 (9)	64.1 (14)	67.9 (34)	6

* Les sujets adultes inscrits selon des procédures spéciales ne possèdent pas de cote finale à cause de leurs dossiers scolaires incomplets.

La différence la plus importante s'observe à l'année 1990, à la deuxième session, où les sujets ayant abandonné ont des cotes de près de quatre points inférieures. Ces différences ne sont donc pas suffisamment importantes pour que nous ne puissions considérer ces groupes équivalents sur ce plan.

b) La performance académique

La performance académique des sujets ayant abandonné lors de la première session diffère de façon importante pour les groupes considérés.

<u>**TABLEAU 6**</u>

Moyennes obtenues par les sujets ayant abandonné lors de la première session

ANNÉE	MOYENNE	N	SANS MOYENNE
1987-88	44.3	15	1
1989	60.7	6	2
1990	59.1	8	1
TOTAL	51.8	29	4

* L'absence de moyenne s'explique par le fait que ces sujets ont abandonné leurs cours de concentration avant d'abandonner le programme de formation, n'ayant ainsi aucune note au bulletin.

Ces différences entre les moyennes obtenues par les sujets du groupe contrôle et des deux groupes expérimentaux sont statistiquement significatives ($t= 2.38$, $t= 2.35$, $p < 0.05$).

En excluant les cas sans moyenne, plus du tiers des abandons dans le groupe contrôle (6 sur 15) s'accompagnent d'échecs à l'ensemble des cours suivis, et près de la moitié d'entre eux (7 sur 15) ont échoué tous les cours de concen-

tration. Ces résultats caractérisent habituellement les abandons prématurés (avant la fin de la session) et non-déclarés officiellement ou "abandons sauvages". L'analyse des feuilles de présence à deux cours témoins de concentration permet d'ailleurs de confirmer cette hypothèse. En effet, ces élèves présentent un taux d'absentéisme de près de 100% pour la deuxième partie de la session. La proportion d'élèves avec un tableau académique similaire est nettement moins élevée pour les années 1989 et 1990 (un élève par année). Dans le tableau qui suit nous pouvons aussi constater que, à l'autre extrême, un quart des élèves qui ont abandonné en 1987-88 ont échoué tout au plus un cours (4 élèves sur 15). Cette proportion est nettement plus élevée en 1989 et en 1990. En effet, pour ces années, la grande majorité des abandons ont eu lieu après avoir réussi en cette proportion (5 élèves sur 6 et 6 élèves sur 8 respectivement).

TABLEAU 7

Proportion d'élèves ayant abandonné en première session par pourcentage d'échecs

ANNÉE	0%	25% et-	25%-50%	50%-75%	75%-100%	N
1987-88	6.7% 1	20% 3	13.3% 2	6.7% 1	53.3% 8	15
1989	50.0% 3	33.3% 2	0.0% 0	0.0% 0	16.7% 1	6
1990	37.5% 3	37.5% 3	0.0% 0	12.5% 1	12.5% 1	8

Finalement, les élèves qui abandonnent leur formation après l'abandon officiel à tous les cours de concentration sont peu nombreux dans tous les groupes considérés (deux élèves en 1989, et un élève pour les deux autres groupes).

Pour la deuxième session, les résultats obtenus diffèrent sensiblement.

TABLEAU 8

Moyennes obtenues par les sujets ayant abandonné en deuxième session

ANNÉE	MOYENNE	N SUJETS	SANS MOYENNE
1987-88	60.9	15	1
1989	76.7	1	1
1990	42.2	14	0

Pour l'année 1989, le peu d'abandons ne permet aucune analyse statistique. Un des deux sujets a quitté la formation après l'abandon officiel de tous ces cours. L'autre sujet réussit l'ensemble de ses cours.

D'autre part, la différence de performance entre les abandons du groupe contrôle et du groupe 1990 s'avère significative ($t=2.08$, $p < 0.05$).

Le tableau qui suit nous permet de constater, encore une fois, que cette différence s'explique par le nombre relativement élevé de sujets ayant échoué plus de 75% des cours suivis.

TABLEAU 9

Proportion d'élèves ayant abandonné en deuxième session par pourcentage d'échecs

ANNÉE	0%	25% et-	25%-50%	50%-75%	75%-100%
1987-88	53.3% 8	6.7% 1	6.7% 1		33.3% 5
1989	100.0% 1				
1990	21.4% 3	7.1% 1	7.1% 1	7.1% 1	57.1% 8

Parmi les sujets de l'année 1990, trois sur huit n'ont pas suivi de cours de concentration, et semblent s'être réorientés en milieu de session. Pour le groupe contrôle, cette proportion est de deux sur cinq. À l'autre extrême, pour les années contrôles, une bonne majorité a abandonné la formation après avoir réussi tous les cours suivis (8 sur 15) alors que pour l'année 1990 cette proportion est bien moindre (3 sur 14).

Finalement, l'analyse des taux d'absentéisme permet de constater qu'à la deuxième session de 1990, quatre abandons sur quatorze peuvent être considérés

comme "sauvages", alors que pour les années contrôles, seul un sujet répond à ce profil.

Deux démarches complémentaires ont été entreprises pour mieux comprendre les abandons rapportés. Premièrement, un suivi téléphonique des élèves ayant abandonné au cours des années 1989 et 1990 a été réalisé par des professionnels des services pédagogiques. Deuxièmement, les élèves de deuxième année ont été consultés par entrevue individuelle structurée sur leur perception du phénomène des abandons.

5.1.5 Le suivi téléphonique

Pour l'année 1989, six élèves sur huit ont été rejoints. La moitié d'entre eux invoquent des raisons qui mettent en question la formation elle-même. Les principales critiques concernent le peu de connaissances spécifiques acquises lors de cette première session ainsi que la difficulté à accepter certaines activités de formation qui impliquent une trop grande remise en question personnelle.

Les autres élèves invoquent des raisons de mauvaise orientation, exprimées par une préférence pour le marché du travail ou pour une autre formation. La

prise de conscience de leur orientation professionnelle erronée s'est effectuée surtout lors des premiers contacts avec leurs futures clientèles, grâce à quelques visites faites dans le cadre d'un cours de concentration. Seul un des sujets contactés compte poursuivre dans un avenir prévisible sa formation en T.E.S.

Tous, sauf un élève, avouent avoir fortement hésité à s'inscrire en T.E.S. au début de la session, malgré un intérêt marqué pour les études dans le domaine. D'autre part, ils sont unanimes à considérer que les exigences du programme d'études en T.E.S. sont peu élevées, et pensent que leurs chances de réussite, s'ils avaient continué, étaient excellentes. Les réorientations envisagées à plus long terme sont fort variées: les techniques administratives, le marché du travail (agricole), l'université (éducation), les arts plastiques, le D.E.C. en sciences humaines, la comptabilité.

Pour l'année 1990, un seul élève invoque des raisons d'insatisfaction reliées au programme. Elles se résument d'ailleurs à une mésentente avec un enseignant. Cinq élèves invoquent des raisons de mauvaise orientation vocationnelle, alors que les trois autres expliquent leurs abandons par des problèmes personnels. Ils avouent avoir apprécié, dans l'ensemble, la formation reçue au cours de cette première session. Tous, sauf un qui réintègre le marché du travail, veulent

continuer leurs études dans un prochain avenir, trois d'entre eux dans la même formation, alors que les cinq autres se proposent de continuer dans des options aussi variées que Sciences humaines, Techniques policières, Diététique, et Droit.

Leur degré d'hésitation au moment de l'inscription au programme fut faible pour huit d'entre eux, seulement un élève ayant fortement hésité à s'y inscrire. Quatre d'entre eux expriment un fort intérêt initial pour la formation alors que pour les cinq autres cet intérêt était plutôt faible. Ils considèrent pour la plupart (6/9) les exigences du programme plutôt faibles, alors que les autres disent trouver ces exigences élevées. Finalement, ils considéraient tous leurs chances de réussir très bonnes ou bonnes s'ils avaient continué.

Il faut finalement noter que les élèves ayant abandonné au cours de l'année 1990 semblent plus satisfaits de leurs expériences et envisagent en plus grand nombre un retour aux études à court terme. Il est possible de lier cette amélioration au fait qu'ils ont pour la plupart persévéré jusqu'à la fin de la session et quittent la formation après des réussites plus nombreuses.

5.1.6 Perception des abandons par les élèves de 2ème année de formation

Nous avons aussi voulu mieux connaître la perception du phénomène des abandons des élèves encore inscrits après une année de formation (année d'inscription 1988).

Cette consultation s'est réalisée par des entrevues individuelles menées par quatre professeurs du département. Le but d'une telle démarche était de mieux connaître la "culture des abandons", l'importance donnée au phénomène dans la culture étudiante, les possibles pressions pour ou contre les abandons, le nombre d'élèves qui envisageaient l'abandon comme une possible alternative.

Vingt-cinq élèves ont été rejoints. Une grande majorité (80%) d'entre eux considèrent le phénomène des abandons comme absolument pas grave, comme quelque chose de tout à fait normal dans le cheminement d'élèves qui s'aperçoivent que ce n'est pas leur branche, qui se sont trompé d'option. Une grande majorité a d'ailleurs envisagé sérieusement l'abandon (73%) au cours de cette première année de formation, et ne considère pas l'abandon comme un échec personnel, résultat d'incapacités ou de faiblesses académiques personnelles.

Un bon pourcentage des élèves rejoints (20%) considère souhaitable qu'un bon nombre abandonne à cause de la compétition future pour l'obtention d'emplois.

Les raisons qui, à leurs yeux, justifient le phénomène sont principalement de deux ordres: d'une part, un bon pourcentage (52%) juge que c'est simplement le résultat d'une mauvaise orientation vocationnelle, alors que d'autres attribuent ces abandons à la qualité des cours (36%). Un pourcentage similaire attribue une part des abandons de deuxième session au choc des premiers stages, au difficile contact avec les clientèles en éducation spécialisée, se considérant peu ou mal préparés à un tel contact. Aucun d'entre eux ne voit de lien entre la qualité des élèves et les abandons.

CONCLUSION SUR LES ABANDONS

Nous pouvons conclure que, même si pour les années expérimentales il n'y a eu aucune diminution du nombre absolu d'abandons, ces derniers sont qualitativement différents. La presque disparition des abandons prématurés non-déclarés au cours de la première session suggère que les interventions motivationnelles ont eu un effet sur la persévérance à court terme (première session). Nous pouvons aussi déduire que les abandons après une session réussie d'études, largement majoritaires pour les années expérimentales, sont davantage le résultat d'une décision réfléchie et appuyée sur une bonne connaissance du programme et du métier d'éducation spécialisée, à la différence des abandons prématurés, majoritaires au cours des années contrôles. Les initiatives entreprises en ce sens dans le cadre du programme motivationnel semblent donc avoir atteint leur but. D'autre part, les abandons après une session réussie d'études en 1990 débouchent plus souvent qu'autrement sur l'intention à court terme d'un retour aux études, constituant ainsi un moindre mal en comparaison des abandons prématurés, en début de session.

L'augmentation des abandons prématurés observés au cours de la deuxième session de 1990, semble toutefois restreindre les effets en question au court terme. Après une session d'études, il n'est cependant plus possible de penser que ces

abandons s'accompagnent d'une méconnaissance du programme ni du futur métier d'éducateur. Ils sont davantage liés au contact quotidien avec le métier que constituent les premiers jours de stage, au début de cette session. Les renseignements obtenus auprès des élèves de deuxième année abondent dans ce sens.

Il faut aussi noter que les abandons ne sont vécus, ni pour ceux qui abandonnent ni pour les autres, comme un échec personnel. Ils sont plutôt perçus comme une simple alternative de leur cheminement scolaire, nullement liée à une anticipation de l'échec puisque ceux qui abandonnent considèrent tous leurs chances de réussite comme très bonnes, et les autres ne voient aucun lien entre la réussite et les abandons. La perception générale des abandons semble donc être celle d'une étape de plus dans leur choix vocationnel, leur passage dans la formation pouvant se résumer à une phase de magasinage dans le choix d'un futur métier.

Finalement, le nombre relativement important d'élèves qui lient les abandons à la qualité de la formation incite à mieux cerner les sources d'insatisfaction pouvant entamer la motivation des élèves. Il faut toutefois noter la disparition de ce type d'argument chez les élèves ayant abandonné en 1990.

5.2 Deuxième objectif: Diminuer les échecs scolaires des étudiants inscrits en première année de formation

5.2.1 Les taux d'échecs

Les taux d'échecs sont de trois niveaux: tout d'abord, nous rapportons les taux d'échecs à l'ensemble des cours, pour ensuite exposer séparément les taux d'échecs aux cours de concentration et aux cours complémentaires.

TABLEAU 10

Moyennes des échecs par session

		Première session			Deuxième session		
		N	% échecs	Nbre moyen cours	N	% échecs	Nbre moyen cours
Tous les cours	87-88	100	16.1%	7.6	84	11.3%	6.5
	1989	43	7.5%	7.5	35	6.4%	6.8
	1990	62	11.3%	7.4	54	18.1%	6.3
Cours T.E.S.	87-88	99	14.9%	3.9	83	10.3%	3.8
	1989	43	3.5%	3.9	36	5.0%	3.8
	1990	62	2.8%	3.9	53	15.5%	3.7
Cours hors T.E.S.	87-88	97	17.5%	3.6	75	13.8%	2.7
	1989	39	13.4%	3.4	32	8.8%	3.0
	1990	58	20.7%	3.9	49	20.8%	2.6

Dans le tableau qui précède, nous pouvons observer une différence apparemment importante des taux d'échecs entre les années contrôles 1987-88 (16.1%) et l'année 1989 (7.5%) pour les premières sessions. L'analyse séparée des cours de concentration et des cours complémentaires permet de constater, toutefois, que cette différence est due aux cours en T.E.S. puisque les taux d'échecs au cours complémentaires sont à peu près équivalents.

Pour l'année 1990, les échecs à l'ensemble des cours diminuent fort peu, près de cinq points de pourcentages, malgré une différence importante de performance aux seuls cours de concentration. Cela est dû à un taux d'échecs particulièrement élevé aux cours complémentaires.

Au cours de la deuxième session, nous constatons aussi une diminution des échecs entre le groupe contrôle et l'année 1989, mais de moindre importance. Cette différence est, encore une fois, plus importante pour les cours de concentration que pour les cours complémentaires. Au contraire, pour l'année 1990, on observe une légère augmentation des échecs dans toutes les catégories de cours.

L'analyse de ces différences à partir du test T décèle des différences significatives seulement pour les résultats de la première session.

TABLEAU 11

Test T sur le nombre moyen d'échecs en première session

	1987-88/1989		1987-88/1990	
	Valeur de T	P	Valeur de T	P
Tous les cours	2.21	0.029	1.06	0.292
Cours T.E.S.	2.90	0.004	3.40	0.001
Cours hors T.E.S.	0.79	0.433	-0.68	0.499

TABLEAU 12

Test T sur le nombre moyen d'échecs en deuxième session

	1987-88/1989		1987-88/1990	
	Valeur de T	P	Valeur de T	P
Tous les cours	1.32	0.190	-1.14	0.257
Cours T.E.S.	1.02	0.311	-1.01	0.315
Cours hors T.E.S.	0.65	0.514	-1.19	0.240

La diminution des taux d'échecs aux cours de concentration lors de la première session, s'avère significative pour les deux années expérimentales ($p < 0.005$). Pour l'année 1989, la diminution des échecs à l'ensemble des cours est aussi relativement significative ($p < 0.05$). Il n'en va pas de même pour 1990. Pour les cours complémentaires, aucune des différences rapportées n'est suffisamment importante pour être significative.

Il est toutefois important, pour mieux comprendre le sens de ces différences, d'observer comment les échecs se répartissent dans les groupes concernés.

TABLEAU 13

Pourcentage d'échecs par élève en première session

	Groupe Années	0%	25% et moins	25%-50%	50%-75%	75%-100%
Tous les cours	1987-88	59.0% (59)	24.0% (24)	6.0% (6)	3.0% (3)	8.0% (8)
	1989	67.4% (29)	23.3% (10)	7.0% (3)	0.0% (0)	2.3% (1)
	1990	56.5% (35)	32.3% (20)	6.4% (4)	3.2% (2)	1.6% (1)
Cours en T.E.S.	1987-88	75.8% (75)	8.1% (8)	4.0% (4)	4.0% (4)	8.1% (8)
	1989	93.0% (40)	4.7% (2)	0.0% (0)	0.0% (0)	2.3% (1)
	1990	93.5% (58)	1.6% (1)	3.2% (2)	0.0% (0)	1.6% (1)
Cours Complé-mentaires	1987-88	62.9% (63)	14.4% (14)	12.4% (12)	4.1% (4)	6.2% (6)
	1989	66.7% (26)	12.8% (5)	12.8% (5)	5.1% (2)	2.6% (1)
	1990	53.4% (31)	17.2% (10)	19.0% (11)	5.2% (3)	5.2% (3)

Le tableau qui précède permet de constater qu'une grande majorité des sujets, peu importe le groupe, a réussi tous les cours de concentration, et un grand pourcentage d'entre eux a réussi l'ensemble des cours auxquels ils se sont inscrits.

À l'autre extrême, le nombre d'élèves ayant échoué plus des deux tiers des cours est restreint mais diffère de façon importante entre les deux groupes concernés. Un élève en 1989 et en 1990 pour huit élèves en 1987-88 ont en effet échoué leurs cours dans cette proportion. Ces élèves sont responsables de 7% de l'ensemble des échecs en 1987-88 et de près de 2% des échecs en 1989 et en 1990.

Si nous analysons les taux d'échecs en excluant ces élèves qui ont d'ailleurs tous abandonné le programme, une différence persiste pour l'ensemble des cours, mais elle n'est plus significative. Pour 1987-88, la proportion de cours échoués n'est, sans ces sujets, que de 9.0% alors qu'elle est de 5.3% pour 1989 et de 9.6% pour 1990.

Pour les seuls cours de concentration, plus de 9% des échecs sont dus à ces élèves en 1987-88. Ce pourcentage n'est que de 1.6% en 1989 et en 1990. Des différences relativement significatives persistent donc à ce niveau entre le groupe contrôle et les groupes expérimentaux ($\underline{p} < 0.02$).

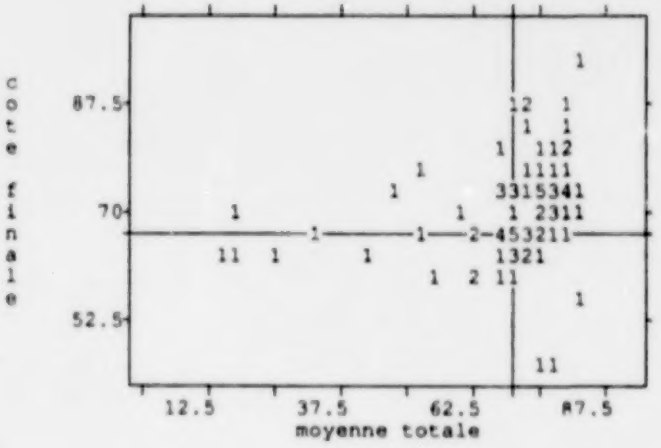
5.2.2 Cotes finales et performances scolaires au collégial

Étant donné les différences importantes -déjà mentionnées- entre les groupes ayant fait l'objet d'interventions motivationnelles et le groupe contrôle en ce qui concerne les cotes finales, il s'avère important d'examiner comment se comportent les sujets selon ces cotes au plan de leurs performances scolaires au collégial dans le programme T.E.S.

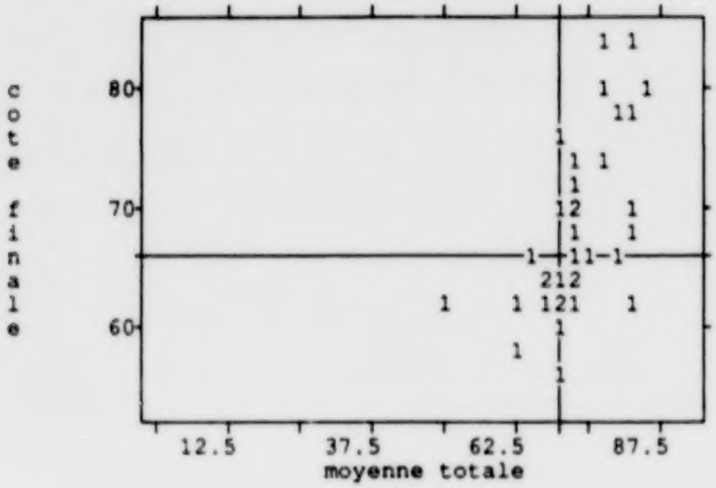
TABLEAU 14, 15, 16

Répartition des élèves selon la cote finale et les résultats aux cours de première session

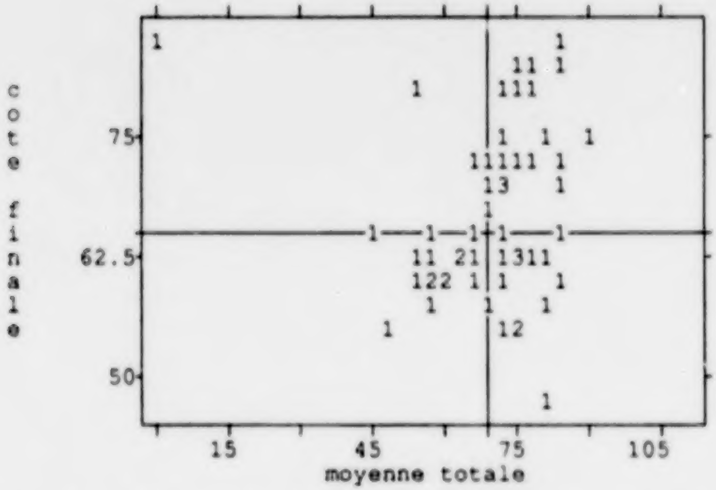
1987-88



1989



1990



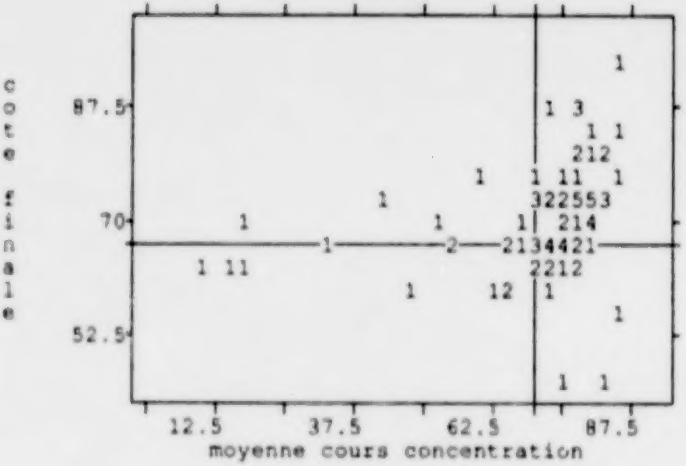
* Les chiffres sur les tableaux indiquent le nombre de sujets dans chaque position.

Les constellations obtenues permettent de constater une certaine relation entre la cote finale et le rendement au collégial en première session malgré de fortes concentrations à la droite des tableaux, qui expriment une meilleure performance au collégial qu'au niveau secondaire. Les tableaux sont similaires pour les seuls cours de concentration.

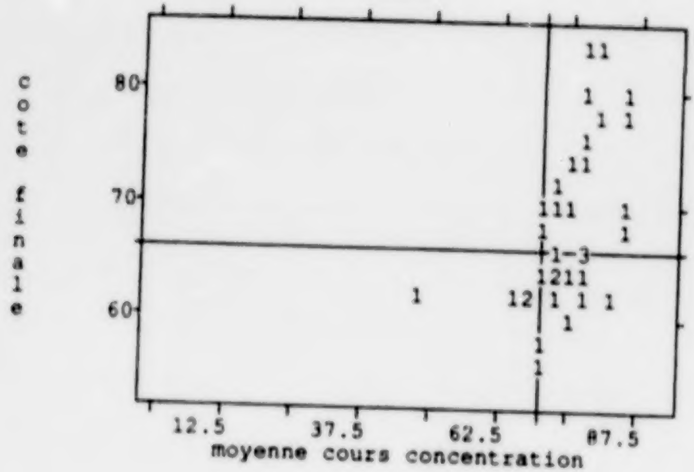
TABLEAU 17, 18, 19

Répartition des élèves selon la cote finale et les résultats aux cours de concentration de première session

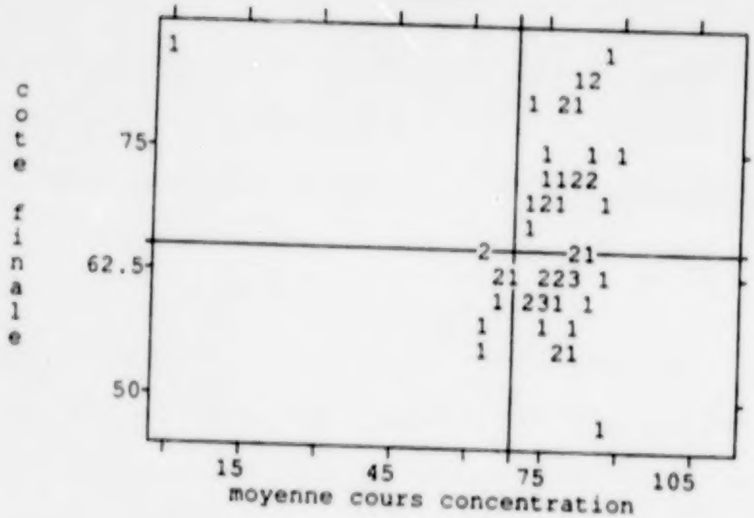
1987-88



1989


cote finale
80
70
60
12.5
37.5
62.5
87.5
moyenne cours concentration

1990


cote finale
75
62.5
50
15
45
75
105
moyenne cours concentration

Malgré la ressemblance des tableaux, les corrélations obtenues à partir de ces données varient selon les groupes considérés.

TABLEAU 20

Corrélations (Pearson) des moyennes au collégial avec les cotes finales du secondaire

	GROUPE ANNÉE		
	1987-88	**1989**	**1990**
MOYENNE TOTALE	.2543 P= .017	.5708 P= .000	.0505 P= .711
MOYENNE CONCENT.	.2647 P= .014	.4900 P= .003	-.065 P= .634

Des faibles corrélations significatives ($p < 0.05$) caractérisent le groupe contrôle. Ces corrélations sont plus importantes pour le groupe 1989 ($p < 0.005$), mais pour le groupe 1990 il n'y a plus de corrélations significatives entre la cote finale du secondaire et les résultats de la première session collégiale.

Ces résultats laissent croire que les interventions motivationnelles de 1990 ont eu un effet différent selon la force académique au secondaire. Elles semblent avoir aidé davantage les élèves à faible rendement, défaisant ainsi la prédétermination des résultats au collégial par la force scolaire au secondaire.

CONCLUSION SUR LES ÉCHECS

Nous pouvons conclure qu'il y a eu diminution significative des échecs aux cours de concentration lors de la première session des deux années qui ont fait l'objet d'interventions motivationnelles. Cette amélioration de performance est due, d'une part, à la presque disparition des abandons prématurés et non déclarés et, d'autre part, à une amélioration générale des performances des élèves. Par contre, les performances aux cours complémentaires ne varient de façon significative à aucune des deux années expérimentales. Cette amélioration des performances scolaires ne persiste pas, non plus, au cours de la deuxième session. Il faut finalement signaler que ces améliorations de performance sont le fait d'élèves significativement moins forts académiquement au niveau secondaire, surtout pour l'année 1990, où l'on n'observe aucune corrélation entre la performance scolaire secondaire et les notes obtenues lors de cette première session d'études collégiales.

5.3 Les objectifs personnels et le programme motivationnel

Bien que l'accroissement du rendement et de la persévérance scolaire constitue un indice de l'accroissement de la motivation des élèves pour les études, il n'est pas suffisant quand le but de la démarche entreprise est aussi l'amélioration des programmes appliqués. Il faut, à cet égard, s'attarder au programme lui-même.

L'analyse de l'application d'un programme motivationnel intégré à la formation et appliqué par les professeurs eux-mêmes comporte cependant des difficultés d'objectivité évidentes. L'absence d'un groupe contrôle comparable constitue, de plus, une limitation supplémentaire.

Même sans ses difficultés, la recherche en motivation scolaire se confronte à de sérieux problèmes méthodologiques dans l'observation des comportements responsables des "tendances ayant pour objet de susciter, diriger et maintenir l'activité scolaire" (Claes, 1975, p. 114) étant donné que la situation scolaire est complexe et "naturelle". Cette dernière se caractérise, en effet, par d'innombrables interactions et inter-relations entre de multiples variables (Harris et Schwann, 1961; de Ketele, 1973).

L'action éducative exercée au quotidien par les enseignants-chercheurs ainsi que la complexité des situations "naturelles" au sein desquelles se sont réalisées les interventions motivationnelles favorisent, en fait, l'adoption d'une perspective qualitative dans l'analyse des retombées des programmes expérimentaux, dont le but n'est pas de produire des faits de vérité scientifiquement incontestables (Fortin, 1987), mais de comprendre les phénomènes abordés dans le souci d'une amélioration des pratiques et des réflexions éducatives subséquentes.

Pour ce faire, les observations participantes des professeurs impliqués, des questionnaires ainsi que des consultations individuelles et de groupe ont été utilisées.

Étant donné que les interventions motivationnelles se sont réalisées au cours de deux années consécutives, et que le programme appliqué en 1990 s'est inspiré des résultats obtenus en 1989, l'analyse qui suit se fera en deux temps. Nous rapportons tout d'abord les résultats des consultations obtenues en 1989 ainsi que les aménagements pratiques qui en découlent, pour ensuite s'attarder aux résultats des démarches de consultation entreprises en 1990.

5.3.1 Les objectifs individuels en 1988 et 1989

Les objectifs individuels poursuivis par les élèves sont un important indice de la motivation des élèves. Ils représentent l'engagement conscient de l'élève dans son champ d'activité. Dans le programme motivationnel appliqué, ils sont l'aboutissement pratique des interventions.

Une première analyse de ces objectifs a été réalisée à partir d'un questionnaire appliqué après une année de formation aux élèves de 1988 et 1989.

En ce qui concerne les objectifs que les élèves ont poursuivi au cours de l'année, deux grandes catégories se dégagent. L'une exprime le désir de réussite académique et l'autre concerne les habiletés relationnelles avec les pairs.

En 1988, pour 57% des élèves, le principal objectif se résume à vouloir réussir leurs cours. 10% de ces derniers se donnent comme objectif complémentaire de mieux s'affirmer dans un groupe, de "se dégêner". Pour 31% des élèves, se dégêner ou s'affirmer dans un groupe constitue le principal objectif de l'année d'étude. Cette affirmation de soi est vue par eux comme essentielle à l'exercice du métier d'éducateur.

En 1989, on constate qu'une proportion bien moindre privilégie cette dernière catégorie. Seulement 7% d'entre eux visent principalement une amélioration de leurs capacités relationnelles, alors qu'une majorité, 69% d'entre eux, veut mieux réussir ses cours. De ces derniers, 23% se donnent, tout de même, comme objectif complémentaire, de mieux s'affirmer dans le groupe ou en classe.

Un nombre restreint pour les deux années considérées (12% en 1988 et 13% en 1989) a été plus spécifique en signalant des apprentissages particuliers, tels que connaître un clientèle spécifique, ou mieux connaître des techniques d'intervention. Quelques rares élèves n'avaient comme objectif que de confirmer leur choix vocationnel (8% en 1988 et 5% en 1989), alors que 9% en 1988 et 14% en 1989 avouent ne pas avoir d'objectifs ou ne pas s'en rappeler. Finalement, des cas isolés disent poursuivre des objectifs aussi variés que réussir à partir du foyer familial ou surmonter des difficultés financières ou personnelles.

La grande majorité des élèves consultés se dit satisfait ou très satisfait du niveau d'atteinte de leurs objectifs personnels (86% des élèves en 1988 et 72% en 1989). Les autres attribuent la non-atteinte de leurs objectifs au manque d'efforts de leur part. Malgré cela, une bonne majorité considère qu'il n'ont reçu que peu

d'aide dans la poursuite de leurs objectifs (44% en 1988 et 49% en 1989), quelques-uns d'entre eux affirment même n'avoir reçu que très peu ou aucune aide (18% en 1988 et 9% en 1989).

Finalement, pratiquement tous les élèves reconnaissent l'utilité de se donner des objectifs personnels de formation (100% et 97%).

Nous pouvons noter une diminution importante dans le pourcentage d'élèves qui priorisent des objectifs de type affiliatif entre l'année 1988 et 1989. Cela est cohérent avec le but avoué du programme de motivation à l'accomplissement, axé davantage sur le développement d'objectifs de réussite scolaire.

Force nous est de constater, toutefois, que les objectifs mentionnés par les élèves des deux groupes sont extrêmement généraux et, conséquemment, difficilement opérationnalisables.

L'analyse des objectifs consignés dans le cadre du programme motivationnel, en 1989, donne une autre perception. En effet, à ce moment-là, 81% des élèves privilégiaient des objectifs de réussite scolaire, et 42% d'entre eux étaient spécifiques dans leurs formulations. Le seul apprentissage de l'expression écrite

était un objectif avoué de 24% d'entre eux. L'impact immédiat du programme motivationnel sur le type et la spécificité des objectifs semble donc s'être quelque peu dissipé après une session et demie de formation.

Les rencontres en petits groupes réalisées au cours de la deuxième session de 1989 apportent quelques éclairages complémentaires. Les élèves expriment, malgré la reconnaissance de l'utilité de se donner des objectifs, une réelle confusion à l'égard du concept même. Ils ne parviennent que difficilement à distinguer les objectifs officiels des cours et de la formation, de leurs objectifs personnels. L'élaboration d'objectifs leur semble aussi une tâche difficile à réaliser. Ils ont une difficulté certaine à comprendre la différence entre un objectif et les moyens, entre un but et un objectif. Ils abordent la tâche comme une exigence académique devant répondre à des critères précis, cherchant à se donner les "bons" objectifs, ceux que le professeur attend qu'ils se donnent. Ils répondent donc à la tâche selon certains critères de désirabilité sociale, que l'un d'entre eux a fort pertinemment exprimé comme suit: "lorsque je dois me donner un objectif personnel, je me demande -Qu'est que le professeur peut bien vouloir que je veuille?"... Une difficulté supplémentaire qui a fait consensus lors de ces rencontres concerne la trop grande insistance de la part des professeurs sur les objectifs personnels. Finalement, les élèves expriment le besoin d'un suivi après

qu'ils se soient donnés leurs objectifs pour la fin de la session. Le programme s'achève, en effet, sur l'élaboration de ces derniers, les laissant à eux-mêmes par la suite.

5.3.2 <u>Le programme d'activités</u>

En ce qui concerne les activités du programme, les principaux acquis personnels rapportés par questionnaire concernent la prise de conscience de leurs capacités ou incapacités à travailler sous stress, dans des situations de compétition (39%), à prendre des risques en fonction de ses capacités (21%) et de chercher à mieux établir des objectifs réalisables (34%). Ces proportions ne s'excluent pas l'une l'autre. Plusieurs élèves signalent, en effet, plus d'un acquis. Un bon pourcentage d'entre eux, par contre, n'identifie aucun apprentissage précis (34%).

Des rencontres en petits groupes ont permis d'identifier, plus en détail, les sources de satisfaction et d'insatisfaction face au programme d'activités. Les aspects positifs se résument à une meilleure connaissance de soi, à avoir appris à prendre des décisions, à persévérer, à se dépasser et avoir le goût du risque, bien que ces apprentissages leur semblent plus utiles en dehors du cadre collégial, dans leurs activités de loisirs et de travail.

Les sources d'insatisfaction concernent l'aspect artificiel, sous forme de jeu, des activités proposées, la trop grande emphase mise sur les rêves et les désirs qui les éloignent -disent-ils- des réalités collégiales, et surtout, les difficultés rencontrées à se projeter dans l'avenir qui n'est pas immédiat, leurs intérêts étant plus à court terme.

Finalement, dans le mode d'application du programme, une très grande confusion est exprimée en ce qui concerne les objectifs du programme motivationnel et les objectifs des cours dans lesquels ils s'intègrent.

5.3.3 Les réaménagements du programme

Les consultations qui précèdent ont permis d'importants réaménagements du programme pour l'année 1990. Ces réaménagements sont de deux ordres. D'une part, les activités inspirées des programmes de McClelland et Kolb (1965) ont été révisées, et d'autres part, certains aménagements pédagogiques généraux ont été réalisés. Ces retombées secondaires sont toutefois des conséquences directes des réflexions issues du programme de recherche.

Les difficultés à se donner ce que les élèves croient être les "bons" objectifs remet en question l'importance donnée au seul mobile à l'accomplissement. La trop grande insistance des activités sur ce seul mobile semble en effet favoriser ce genre de perception, restreignant ainsi l'expression d'autres types de motivations dans les objectifs personnels de formation.

Sur le plan théorique, la prédominance accordée au mobile à l'accomplissement dans le cadre d'une technique humaine a été remise en question. L'analyse des compétences exigées par la formation et par le métier d'éducateur permet de constater que les mobiles à l'affiliation et au pouvoir s'avèrent d'une aussi grande importance que l'accomplissement. En effet, au cours de la formation, et dans l'exercice du métier, les compétences sociales, les capacités relationnelles, sont de première importance et relèvent davantage du mobile affiliatif que de l'accomplissement. Quant au mobile au pouvoir, il s'avère tout aussi nécessaire dans l'essentiel exercice de l'autorité auprès des clientèles de personnes en difficulté d'adaptation. Vouloir avoir un impact (thérapeutique ou rééducatif), influencer les personnes auprès de qui l'éducateur travaille est, en effet, de première importance.

Ces considérations théoriques se sont traduites par l'aménagement d'activités qui mettent en jeu les comportements et les sentiments reliés au pouvoir et à l'affiliation, tout autant qu'à l'accomplissement. Un effort supplémentaire a été réalisé pour lier ces activités au métier et à la formation, en vue de contrer l'aspect artificiel des activités initiales.

La constatation du peu d'encadrement des élèves après qu'ils se soient fixés des objectifs a aussi donné lieu à des réaménagements du programme initial. Un suivi des élèves a donc été intégré au programme, suivi qui s'achève par une rencontre individuelle d'évaluation des démarches entreprises par l'élève dans la poursuite de ses objectifs.

La confusion que le concept d'objectif crée chez l'élève a aussi inspiré un changement terminologique. Au lieu de demander l'élaboration d'objectifs, il leur a été demandé, à la fin du programme, de se fixer des défis-session pour la fin de la première session de formation. La procédure écrite qui précède l'élaboration de ces défis a aussi été réaménagée, en procédant par l'identification de ce que serait une année idéale et, au contraire, une année impossible pour l'élève. Ces projections doivent ensuite être opérationnalisées en défis ou objectifs à court et moyen terme. Le but visé par cette procédure est d'éviter la trop grande

généralité des objectifs observés lors de l'expérimentation précédente. Une totale liberté a été maintenue quant au contenu de ces défis, de façon à éviter la recherche des "bons" objectifs, peu significatifs pour l'élève.

Finalement, le contexte d'application du programme a changé de façon importante. En effet, au lieu d'intégrer les activités au quotidien de la formation, il s'est réalisé selon une formule de fin de semaine intensive de trois jours.

Les aménagements pédagogiques plus généraux ont consisté en l'organisation d'une rencontre d'accueil des élèves avant le début de l'année scolaire axée sur l'explication des exigences de la formation. Ces exigences ont été présentées selon le cadre théorique de la motivation, mais simplifié et traduit en des termes compréhensibles pour la clientèle. La participation d'élèves de deuxième et troisième année, qui sont venus expliquer leur perception des exigences du programme, a complété cette rencontre.

Un effort de concertation dans l'utilisation des objectifs personnels lors de la première session a aussi eu lieu, de façon à éviter les trop nombreuses demandes à cet égard.

Finalement, la poursuite des démarches de préparation et d'utilisation des défis-session s'est poursuivie lors de la deuxième session, dans le cadre des supervisions de groupe des stages.

5.3.4 Les objectifs ou défis-session en 1990

L'analyse des objectifs ou défis-session des élèves en 1990 permet de constater, encore un fois, que la réussite ou la performance scolaire générale (39% des sujets) et l'affirmation de soi dans un groupe (33%) sont mentionnées par une grande proportion d'individus. Cependant, la procédure employée en 1990 semble avoir favorisé l'émergence d'une plus grande variété de défis et une majeure spécificité de ces derniers. Ainsi, rares sont les élèves qui se contentent de mentionner des défis généraux (14%). Au contraire, 30% des élèves mentionnent le développement d'attitudes et d'habiletés personnelles particulières, comme mieux contrôler son agressivité, reconnaître et accepter ses limites, mieux exprimer ses sentiments, etc. D'autres visent à établir des meilleures relations avec ses pairs (19%), à s'intégrer dans le groupe, mais en spécifiant comment. Par exemple, en ne portant pas de jugement, en retenant le plus grand nombre de noms, etc. Une bonne proportion considère aussi comme un défi de se donner un méthode adéquate de travail scolaire (43%). Nombreux sont aussi ceux qui visent la

connaissance d'une clientèle particulière comme par exemple, les personnes âgées ou les délinquants (55%).

Quelques rares élèves ne visent qu'à confirmer leurs choix vocationnels (7%), alors que des cas isolés mentionnent aussi des défis qui ont peu de lien avec la formation comme: aider le conjoint à se trouver un emploi, ou encore réussir à payer son automobile.

Quant aux moyens imaginés par les élèves pour mener à bien ces défis, bien que très variés, ils restent assez généraux et dépendent évidement du défi. Pour les défis qui concernent l'amélioration des performances scolaires ou l'évitement des échecs, les moyens favorisés par un plus grand nombre sont: rencontrer les professeurs (19%), faire des lectures (16%), être attentif (13%), poser des questions en classe (9%). D'autres se sont proposé d'être plus actifs en classe, prendre les cours au sérieux, parler plus fréquement en classe, cesser de parler et d'être distrait, faire les travaux demandés et enfin connaître les objectifs du cours.

Étroitement lié à cette réussite scolaire est le défi qui consiste à se donner une méthode de travail. Les moyens que les élèves se donnent à cet égard consistent en l'établissement d'un horaire de travail (37%), d'un plan d'étude

(26%), faire des lectures pour se donner des méthodes de travail (15%), utiliser un agenda (7%) et enfin, pour des cas isolés, fréquenter la bibliothèque et assiter à des séances d'information.

Quant aux défis d'ordre relationnel, les moyens varient encore davantage mais restent aussi généraux que s'exprimer plus souvent, parler à plus de monde, changer de partenaire de travail et demander des feed-backs.

Pour améliorer des attitudes personnelles, les moyens retenus sont du même type: se faire confiance, relaxer, gérer ses conflits, avoir plus de loisirs, etc.

Il faut mentionner que pour un grand nombre d'élèves ces moyens n'ont pas été planifiés à l'avance, mais improvisés au cours de la session.

L'immense majorité considère retrospectivement que leurs défis étaient pertinents et réalistes. Seulement quelques cas (5%) n'en voient pas l'utilité.

Finalement, une bonne majorité considère qu'ils ont relevé leurs défis avec succès (63%), alors qu'une proportion importante d'entre eux évalue l'atteinte de

ces défis comme partiellement réussie (24%). Seulement quelques élèves avouent ne pas être satisfaits de leurs résultats à cet égard (13%).

Il est possible de constater qu'une confusion assez évidente persiste entre le concept d'objectif ou défi et les moyens (par exemple, se donner un méthode de travail est davantage un moyen qu'un défi). D'autre part, les moyens pris sont souvent d'ordre extrêmement général, et constituent davantage des intentions que des actions concrètes à poser. Cependant ces moyens et défis semblent avoir été très significatifs et utiles pour eux. Un commentaire fréquent lors des entrevues explique partiellement ce paradoxe: les défis sont la simple expression d'un désir de réalisation qu'ils avaient déjà depuis longtemps "Je savais que je devais faire ce que j'exprime par ce défi, mais je ne le faisais jamais. Le travail des défis m'a donné l'oportunité de m'y mettre". C'est donc l'opportunité offerte et l'encadrement dans l'établissement et la poursuite des objectifs qui est le plus utile aux yeux des élèves. Cet encadrement semble en effet maintenir, au cours de la session, un intérêt plus soutenu pour ces défis qui, autrement, seraient restés des simples et vagues intentions.

D'autre part, les élèves considérent dans une grande majorité la procédure de se donner des défis-session comme très utile (95%). La perception "académi-

que" de ces derniers qui portait les élèves à répondre selon ce qu'ils croyaient être les bons objectifs est absente lors de cette dernière année. De plus, la moitié des élèves avouent, explicitement, que ces défis ont finalement constitué une démarche personnelle presqu'indépendante des exigences scolaires.

5.3.5 Le programme d'activités

Les principaux acquis rapportés lors des entrevues sont la découverte ou la connaissance de soi, l'affirmation personnelle autant au Cégep que dans la vie privée, et l'acquisition d'une fierté pour la réussite des défis. D'autres acquis mentionnés de façon moins fréquente sont une plus grande capacité à accepter les critiques, une meilleure façon de s'organiser, la capacité de mieux calculer les efforts scolaires, la prise de risque.

Les rencontres feed-backs n'ont fait que confirmer ce qui précède. Cependant, les élèves mentionnent lors de ces rencontres qu'ils vivent des difficultés d'adaptation lors du passage à la deuxième session où ils ne trouvent plus l'encadrement offert par ces activités motivationnelles. Ils témoignent aussi de l'énorme utilité de la journée d'accueil qui diminue grandement la panique des

premiers jours, permet de connaître le groupe, donne une vue d'ensemble du programme T.E.S. et permet de rencontrer des élèves qui "sont déjà passés par là".

Ils se disent presqu'unanimement satisfaits des activités du programme. Les seuls à n'y trouver aucune utilité sont quelques élèves adultes (3) qui ont clairement établi leurs priorités de formation avant de s'inscrire en T.E.S.

Pour l'année 1991, le seul changement au programme a consisté a établir, après la fin de semaine, des groupes de soutien dans la poursuite des défis-session pour favoriser l'entraide et la coopération entre élèves. L'analyse des résultats permettra d'adapter encore davantage les encadrements offerts aux besoins exprimés par les élèves dans la mesure des ressources disponibles.

CONCLUSION

CONCLUSION

Notre démarche expérimentale visait trois objectifs interdépendants qui peuvent se résumer ainsi: nous voulions adapter un programme d'activités dites motivationnelles en vue de permettre aux élèves de mieux définir leurs objectifs de formation et ainsi diminuer échecs et abandons.

En ce qui concerne les abandons, les résultats en termes strictement quantitatifs sont plutôt décevants. En effet, le nombre d'abandons en première session est resté constant, alors que pour la deuxième session, il a fluctué entre les deux années expérimentales de telle sorte qu'il est impossible de conclure à quelque effet du programme expérimental sur ce plan.

Cependant, la démarche entreprise semble avoir eu un effet sur le type d'abandon, surtout en première session. On remarque en effet la presque disparition des abandons non-déclarés qui se produisent en cours de session. En ce sens, le programme motivationnel semble avoir eu un effet sur la persévérance à court terme.

L'abandon du programme après une session majoritairement réussie constitue un moindre mal puisqu'il ne compromet pas les chances de réinscription ou de réorientation. D'autre part, après plus d'une session de formation, l'abandon peut davantage être considéré comme l'aboutissement d'une réflexion, à la différence des abandons prématurés qui sont plutôt le résultat d'un décision précipitée, sans une réelle connaissance de la formation abandonnée. Les données complémentaires obtenues des élèves laissent d'ailleurs entendre que l'abandon des études, loin d'être considéré comme un échec personnel, constitue une alternative comme une autre dans le choix d'une future carrière, alternative envisagée par une grande majorité d'élèves au cours de la première année de formation. Il semble à cet égard que l'inscription à un premier programme de formation collégiale n'est pas l'aboutissement d'une réflexion vocationnelle, mais une étape intermédiaire qui peut aussi bien se résoudre par la poursuite ou l'abandon du programme.

Pour contrer cette mentalité de magasinage vocationnel, peu d'alternatives s'offrent à nous. Premièrement, un effort supplémentaire doit être fait sur le plan de l'information scolaire au secondaire. Deuxièmement, les rencontres initiales d'accueil, axées sur la clarification des objectifs et des exigences de la formation avant le début de la première session, doivent se continuer. Lors de ces rencontres, la participation des élèves des années précédentes s'avère d'une grande aide.

Les renseignements transmis par les pairs semblent en effet avoir une grande crédibilité aux yeux des nouveaux élèves.

Malgré cela, nous ne pourrons éviter les doutes vocationnels importants chez nos élèves de première session. L'âge à laquelle se fait le choix d'une formation collégiale, ainsi que le peu de connaissance du milieu collégial ne peuvent qu'engendrer des choix vocationnels erronés aboutissant à des abandons. En ce sens, il importe davantage de s'assurer que cette première expérience de formation collégiale soit marquée par des succès susceptibles de motiver l'élève à se réorienter dans un autre domaine au lieu d'abandonner définitivement les études. Sur ce plan, les résultats obtenus sont fort satisfaisants.

On remarque, en effet, une importante diminution des échecs aux cours de concentration suite à l'application du programme, et ce, malgré une diminution des cotes finales des élèves. Il faut par contre signaler que les notes obtenues aux cours complémentaires restent similaires aux années contrôles.

Nous croyons que la clarification des exigences et objectifs de la formation, la plus grande concertation entre les professeurs du département, ainsi que

l'encadrement offert par le programme motivationnel, particulièrement la procédure des objectifs -ou défis-session- ont contribué à cette amélioration.

Si nous voulons améliorer également les résultats aux cours complémentaires, ces mêmes procédures devraient être entreprises mais dans le cadre d'une approche-programme, en concertation avec les professeurs concernés qui ne font pas partie du département.

D'autre part, le trop grand nombre de cours qui font partie du programme de première session devrait aussi être remis en question. En effet, alors que pour l'élève provenant du secondaire il est impossible d'évaluer à l'avance l'effort exigé par un cours de niveau collégial, il lui est suggéré en première session de s'inscrire à neuf cours, dont cinq complémentaires. Plus de 50% de nos élèves s'inscrivent à ce maximum de cours, alors que près de 67% d'entre eux s'inscrivent à plus de sept cours. À ce rythme, tout effort pour aider à la motivation pour les études se trouve compromis. Nous nous proposons à cet égard de suivre les recommandations du Conseil des Collèges (1988) qui suggère d'alléger le programme d'étude de première session en vue de faciliter l'accueil et l'adaptation des élèves provenant du secondaire. Nous croyons que cette mesure,

en complément des efforts déjà entrepris, permettra des meilleurs résultats scolaires à l'ensemble des cours de première année.

Notre démarche expérimentale s'appuyait initialement sur l'idée qu'une meilleure définition des objectifs personnels de formation aurait comme conséquence de motiver les élèves pour les études. Le programme de la motivation à l'accomplissement inspiré des travaux de McClelland offrait en ce sens une possibilité d'intervenir sur ces objectifs personnels de façon systématique. Cependant, malgré l'application de deux versions du programme, nous constatons que les objectifs personnels restent souvent vagues et peu opérationnels. Paradoxalement, dans la deuxième version du programme, les élèves considèrent leurs objectifs -ou défis session- pertinents, adéquats et utiles. Tout porte à croire que ces objectifs ne sont vagues que pour l'observateur externe alors que pour l'élève lui-même ils s'avèrent clairs et utiles. Les commentaires les plus fréquemment recueillis permettent de penser que l'utilité des objectifs en question réside en l'engagement formel que constitue le fait de consigner par écrit et de remettre au professeur des désirs de formation qui, autrement, seraient restés des vagues intentions. Cela exprime donc un besoin d'encadrement de la part des élèves. La qualité de l'expression des objectifs serait, en ce sens, secondaire. Ce qui compte principalement est que ce que l'élève exprime par ses objectifs ou défis soit signi-

ficatif à ses yeux, et qu'il puisse compter sur un encadrement qui l'oriente dans la façon de poursuivre ses désirs généraux de réalisation.

L'encadrement dans la poursuite des désirs de réalisation dont il est question a consisté en un ensemble de mesures pédagogiques, les unes s'inscrivant en ce que nous appelons le programme motivationnel, les autres consistant en des aménagements du programme d'ordre plus général. Nous pouvons schématiser l'essentiel de cette démarche en quatre étapes distinctes:

1. Clarification des exigences et objectifs du programme

Dans une perspective d'interaction éducative, le premier rôle motivateur des intervenants éducationnels est de donner l'orientation générale des activités que les élèves devront entreprendre dans le cadre d'un programme de formation puisque motiver c'est, entre autres, donner une direction aux activités du sujet. À l'évidence, le nouvel élève du collégial ne connaît pratiquement rien du sens des activités qui lui sont proposées dans le cadre d'un programme de formation. Une clarification des objectifs poursuivis et des exigences du programme, exprimés dans un langage accessible aux jeunes qui viennent de quitter le secondaire, constitue donc une première

étape essentielle à la motivation des élèves. Cette étape exige des professeurs une réflexion et une reformulation des objectifs généraux de leur programme de formation. La nécessité d'une telle reformulation est d'ailleurs reconnue par le Conseil des Collèges qui croit que chaque programme devrait, au delà des définitions et objectifs officiels, "préciser, expliciter, colorer (les) objectifs" en question (Conseil des Collèges, p.58).

2. Émergence des désirs de réalisation

Les diverses activités entreprises dans le cadre de ce projet, nous ont permis de constater que la plupart des élèves qui s'inscrivent à notre programme de formation -et tout porte à croire qu'il en va de même pour les autres programmes- ont très peu réfléchi au choix de carrière qu'ils ont supposément fait. Souvent ils s'inscrivent à une formation dans l'espoir qu'elle correspondra à des attentes généralement mal définies. Autant dire que la plupart de nos élèves ne possèdent pas, au départ, un projet personnel de formation. Or, sans ce projet personnel, nous doutons qu'ils puissent persévérer bien longtemps. Il s'avère donc nécessaire d'aider nos élèves à se définir un tel projet. Pour ce faire, nous avons proposé des activités qui ont permis aux nouveaux élèves de porter un regard rétros-

pectif sur le cheminement qui les a conduits à la formation collégiale choisie et à une connaissance de leurs caractéristiques motivationnelles. Nous les avons incités, ensuite, à identifier leurs désirs ou leurs rêves de réalisation ainsi que leurs plus grandes craintes pour l'année en cours.

3. Définition et convergence des objectifs

Seulement après l'émergence des désirs de réalisation, il est possible de demander aux élèves d'opérationnaliser dans des objectifs à court terme ce qu'ils ont exprimé lors de l'étape précédente. Ce qui compte ici est que les visées des élèves soient claires pour eux. Nous avons appris, lors de la première expérimentation du programme, que le fait d'insister trop sur une bonne formulation des objectifs personnels de formation a comme conséquence de transformer une démarche qui doit avant tout être significative pour l'élève, en une simple exigence académique.

La confrontation des objectifs personnels avec les objectifs de la formation devrait ensuite permettre à chaque élève d'évaluer l'adéquation de son choix de formation ainsi que les efforts à entreprendre pour satisfaire à la fois ses désirs personnels et les exigences du programme.

4. <u>Encadrement des élèves dans la poursuite des objectifs et les moyens utilisés</u>

Une fois les objectifs à court terme définis, un encadrement individuel est nécessaire. Cet encadrement a consisté dans notre projet en une rencontre initiale en petit groupe (4-5 élèves) pour mieux définir les moyens et stratégies de réalisation, et en une rencontre d'évaluation de l'atteinte de ces objectifs à la fin de la session. Entre ces deux rencontres, une disponibilité sur rendez-vous était offerte aux élèves voulant discuter de leurs démarches personnelles dans la poursuite de leurs objectifs.

Nous expérimentons actuellement, avec la cohorte de 1992, l'utilisation de petits groupes d'encadrement mutuel d'élèves de même niveau dans le même but d'alléger le rôle de soutien du professeur.

Cette démarche en quatre étapes possède l'avantage de reconnaître le fait, largement comme des professeurs, que nos élèves en savent très peu sur leur formation et que leurs démarches du choix rationnel est loin d'être achevée au début de leurs études collégiales. De plus, elle offre une perspective d'encadrement général suffisamment souple pour s'adapter aux différents projets personnels.

Cette démarche ne fait pas abstraction de la vie étudiante -extra- académique ayant des conséquences importantes sur la performance de nos élèves, comme les relations avec les autres élèves ou encore le travail rémunéré.

Finalement, nous ne pouvons passer sous silence les effets motivants pour les professeurs du département d'avoir pu, grâce à ce projet, initier une large réflexion sur les élèves, la formation, les objectifs et l'encadrement pédagogique qui, loin d'être terminée, s'est transformée en un souci constant de recherche et d'amélioration de leur rôle d'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Adelman, H. et Taylor, L. (1990). Intrinsic Motivation and School Misbehavior: Some Intervention implications. Journal of Learning Disabilities. vol. 23, 9, pp. 541-550.

Alschuler, A.S. (1973). Developing achievement Motivation in adolescents. New Jersey, Educational Technology Publication.

Alschuler, A.S., Tabor, D., et McIntyre, J. (1971). Teaching achievement motivation. Middletown, Conn., Education Ventures.

Astin, A. (1975). Preventing students from dropping out. San Francisco, Jossey-Bass.

Atkinson J.W. et Birch, D. (1974). The dynamics of achievement oriented activity. in J.W. Atkinson et J.O. Raynor (eds). Motivation and achievement. Washington, D.C.: Winston.

Bissonnette, R. (1989). Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège 1. Cégep Maisonneuve.

Blain, L. (1986). Abandons et échecs. Document inédit, Cégep Joliette-De Lanaudière.

Blouin, Y. (1986). Réussir en Sciences. Cégép F.X. Garneau. Québec.

Boggiano, A.K., Ruble, D.N. (1979). Competence and overjustification effect: A developpemental study. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1462-1468.

Brehm S. et Brehm J. (1981). Psychological reactance: A theory of freedom and control. N.Y.: Academic Press.

Claes, M. (1975). La motivation scolaire: perspectives théoriques et programmes d'intervention. Revue de Psychologie et des Sciences de l'Education, vol. 10, no. 4, pp. 448-468.

Claes,M. et Salamé R. (1975). La motivation à l'accomplissement et l'auto-évaluation des performances en relation avec le rendement scolaire. Revue Canadienne des Sciences du Comportement, octobre.

Conseil des Collèges (1988). La réussite, les échecs et les abandons au collégial. Rapport 1987-1988. Gouvernement du Québec.

Corbeil, P. (1979). Relance 1978. Abandon ou poursuite des études chez les étudiants sortants des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1976-1977. Ministère de l'Éducation, Direction des politiques et plans. Québec.

De Charms, R. (1968). Personal Causation. N.Y., Academic Press.

De Charms, R. (1980). The origins of competence and achievement motivation in personal causation, in: L.J. Fyans, Achievement Motivation, recent trends in theory and research. N.Y., Plenum Press.

Deci, E.L. (1975). Intrinsic Motivation. New York, Plenum Press.

Deci, E.L., Nezlek, J., Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and Intrinsic Motivation of the rewardee. Journal of Personality and Social Psychology. 40. 1-10.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior. N.Y.: Plenum Press.

De Simone, C. (1984). Student-Teacher relationships and Achievement need gains in young children . Mémoire de Maîtrise inédit. Université McGill, département de Psychologie Éducationnelle.

Ducharme, R. (1988). L'aide à l'apprentissage. R et D ... et plus. Vol 2, 9. Service de recherche et développement pédagogique. Cégep de St-Jérôme.

Faucher, G. (1982). Pédagogie ou motivation?. Cégepropos, no. 78. p.6.

Fortin, A. (1987). L'observation participante: Au coeur de l'altérité in Deslauriers, J.P. Les méthodes de la recherche qualitative. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Glenberg, A. et Epstein W. (1987). Inexpert calibration. Memory and Cognition.

Good, T.L., Grows, D. (1977). Teaching effects: A process product study in forth grade mathematics classrooms. Journal of Teacher Education, 28, 49-54.

Hebb, D. (1958). Textbook of Psychology. Philadelphia: Saunders.

Horgan, D. (1990). Calibration an Motivation: Student's Predictions of Test grades. Document présenté à L'American Educational Research Association meetings in Boston.

Kaplan, H. (1980). Deviant behavior in defense of self. N.Y.: Academic Press.

Katz, I. (1967). The socialisation of academic motivation in minority group children, in: Levine, Nebraska Symposium in Motivation, Lincoln, University of Nebraska Press.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialisation, in : D. Goslin (éd.), Handbook of socialization Theory and research. Chicago: Rand McNally.

Kolb, D. (1965). Achievement motivation training for underachieving highschool boys. Journal of Personality and Social Psychology, 2, 783-792.

Lamonde, J. (1984). La réussite scolaire au collégial. Bulletin Statistique, recherche et développement. vol. 9., no.7.

Lavoie, H. (1987). Les échecs et les abandons au collégial. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Direction générale de l'enseignement collégial. Québec.

Maehr, L.M. et Kleiber, D.A. (1980). The Graying of America: Implications for Achievement Motivation Theory and Research, in: Fyans, L.J.(ed.), Achievement Motivation, Recent Trends in Theory and Research. Plenum Press. N.Y.

Maslow, A. (1954). Motivation and Personality . N.Y.: Harper and Row.

Massot, A. (1979). Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme. Les cahiers A.S.O.P.E., vol.5, Université Laval, Université de Montréal.

McClelland (1955). Studies in Motivation. N.Y.: Appelton.

McClelland, D.C.(1965). Toward a theory of motive acquisition. American Psychologist, no.20, p.231-333.

McClelland, D.C. (1973). What is the effect of achievement motivation training in the schools? in: McClelland et Stelle, Human Motivation. New Jersey. General Learning Press.

Nie, H.N. et al. (1975). Statistical Package for the social sciences. McGraw-Hill.

Pepin, R. (1988). Sus au décrochage!. Réseau. 20, no. 1. pp. 8-11.

Proulx, J. (1989). Aide à l'apprentissage: Un modèle systémique d'intervention. Collège de Trois-Rivières.

Terhune, K.W. (1970). The effect of personality in cooperation and conflict, in: P. Swingle (ed.) The Structure of Conflict. N.Y., Academic Press.

Torrance, E.P. (1965). Motivating children with school problems, in: Torrance et Strom, Mental Health and Achievement. N.Y., Wiley.

Ramist, L. (1981). College students Attrition and Retention. N.Y. College Entrance Examination Board.

Roberge P. (1979). Le nombril vert et les oreilles molles: L'entrée des jeunes Québécois dans la vie active dans le second tiers des années 1970. Les cahiers d'A.S.O.P.E, vol. 4, Université Laval, Université de Montréal.

Rouleau, D. (1985). Étude du phénomène d'échecs et d'abandons en chimie générale. Lauzon, Collège de Lévis-Lauzon. Québec.

Salamé, R. (1983). Les climats pédagogiques propices à la motivation à l'apprentissage: prévision et provision. Didasco, vol. 1, 1, pp. 30-45.

Salamé, R. (1988). Motivations psychosociales. Notions de base en psychologie de la motivation. Québec, Université Laval, École de psychologie.

Siegel, S. (1956). Nonparametric statistics for the behavioral sciences. McGraw-Hill.

Terril R.(1988). L'abandon scolaire au collégial. S.R.A.M., Montréal.

Tinto, V. (1987). Leaving College: Rethinking the causes of student attrition. Chicago: University of Chicago Press.

Turcotte, A. et al. (1985). L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage. Fédération des cégeps. Québec.

Vernon, M.D. (1969). Human Motivation. Cambridge, University Press.

Weiner, B.(1972). Theories of Motivation. Chicago, Marklan Books.

Weiner, B. (1990). History of Motivational Research in Education. Journal of Educational Psychology. vol. 82, 4, pp. 616-622.

Young, P. (1961). Motivation and Emotion : A Survey of the determinants of human and animal activity. N.Y. : Wiley.

ANNEXE A

PROGRAMME 1989

EXERCICE 1

LETTRES AU LECTEUR

Voici deux lettres qui ont été envoyées par des jeunes au courrier des lecteurs de deux journaux de Montréal.

DIANE, 16 ans. JE NE SAIS PAS VRAIMENT CE QUE JE SUIS.

> Souvent je me regarde longuement dans le miroir et je me pose la question: qui je suis? Je ne suis pas sûre de ce que je veux devenir, mais je sais ce que je ne veux pas être: être un numéro dans la masse, être une image ou une imitation. Je suis fatiguée d'écouter les bons conseils des commerciaux à la télévision: d'avoir des dents plus blanches, plus fraîches, d'avoir des cheveux plus doux et devenir la fille la plus fraîche en ville pour sortir dans la rue.
>
> J'aime plaire mais je ne veux pas ressembler à ces poupées vides des commerciaux. Mais je ne sais pas vraiment ce que je suis ni ce que je veux devenir. Je pense que beaucoup de filles de mon âge se posent les mêmes questions.
>
> Je trouve que ce n'est pas facile d'être jeune aujourd'hui et parfois je me demande qui pourrait m'aider pour devenir quelqu'un de vraiment personnel...

JACQUES, 18 ans. J'ÉTAIS ÉCOEURÉ DE MOI-MÊME...

> J'ai lâché l'école. J'ai quitté mes parents pour venir vivre à Montréal avec des amis. Je travaille un jour par semaine et c'est assez pour vivre. Il ne faut pas beaucoup d'argent pour se nourrir et c'est une invention de la société qu'il faut beaucoup de fric pour vivre. Ce qu'il faut avant tout c'est des raisons de vivre et je suis occupé à les chercher.

Je ne sais pas si j'ai bien fait de lâcher les études, quelquefois je me demande si j'ai bien fait, si je n'aurais pas dû continuer des études et devenir un pharmacien à 60,000 $ par année, avec une belle maison et une grosse auto, comme mon père l'espérait. Parfois je doute, mais je savais que je devais le faire. Quand je voyais l'avenir que j'avais devant moi, devenir un petit bourgeois comme mon père, j'étais comme écoeuré de moi-même. J'étais en fait en désaccord avec les idées de mes parents et un jour je suis devenu absolument conscient que je devais trouver une autre voie.

J'ai décidé de faire ma route tout seul et si je dois vivre pauvrement, cela me fait pas peur, car on ne peut vraiment savoir ce qu'est vraiment la vie que dans la pauvreté.

Je ne suis pas communiste ou maoïste ou séparatiste ou toute autre niaiserie en iste. Tout ce que je cherche c'est d'être vraiment moi-même, tout ce que je veux c'est de trouver des vraies raisons de vivre ma vie...

L'animation autour de ces deux textes devrait amener les participants à partager leurs propres difficultés de définition vocationnelle ainsi qu'un échange sur les facteurs qui motivent les jeunes à continuer ou pas les études (meilleurs revenus, vocation, etc.).

Les participants sont d'abord priés de répondre à ces «lettres», en appuyant ou en réfutant les arguments qui s'y trouvent.

La mise en commun des réponses obtenues permettra ensuite de confronter les différents points de vue. Les efforts de l'animateur porteront sur une personnalisation graduelle du contenu des discussions (Est-ce que ces situations-type ressemblent aux expériences des participants? en quoi? Comment ont-ils vécu les

pressions sociales et familiales lors de leurs propres choix, etc.?

Ceux qui décident pour nous. MALCOM X

Dans le texte qui suit, Malcom X, un noir américain, leader des Black Panters, raconte son entrevue avec Mr. Ostrowski, son professeur d'anglais.

> «Si je me souviens bien, c'est à partir de la huitième année que j'ai eu de la difficulté à vivre avec les Blancs. J'étais dans une école à majorité blanche. J'étais parmi les premiers de ma classe et un des élèves les plus brillants de l'école.
>
> Un jour, je me souviens, j'étais seul dans la classe avec M. Ostrowski, mon professeur d'Anglais. C'était un blanc de grande taille et il avait une grosse moustache. J'avais obtenu mes meilleurs résultats avec lui et il m'avait toujours fait sentir qu'il m'aimait bien. Il aimait nous donner des conseils sur tout, sur nos lectures et même sur nos idées.
>
> Je crois qu'il m'aimait bien, et qu'il voulait sincèrement me donner un bon conseil. Cependant il pensait simplement avec sa nature d'homme blanc américain.
>
> J'étais un des meilleurs élèves de l'école mais tout ce qu'il pouvait penser de moi, c'était qu'un noir devait rester à sa place.
>
> Il me demande: «Malcom, sans doute as-tu déjà pensé à ta carrière, mais y as-tu pensé sérieusement?».
>
> En fait, je n'y avais pas encore beaucoup pensé. Je ne sais pas pourquoi, je lui ai répondu avec assurance: «Oui monsieur, je pense que je vais devenir avocat». Dans ce temps-là il n'y avait aucun avocat noir aux État-Unis ni d'ailleurs aucun médecin noir et c'était sans doute faire preuve d'une énorme ambition de vouloir devenir avocat. Je ne savais pas tout-à-fait ce que faisait un avocat, sauf qu'il ne faisait pas comme moi la vaisselle dans un restaurant tous les soirs.

> M. Ostrowoski m'a regardé avec surprise, il est descendu de sa chaise, et m'a mis les mains sur les épaules. Il m'a dit avec un demi sourire: «Malcom, une des choses importantes dans la vie, c'est d'être réaliste. Comprends-moi bien, tout le monde t'aime bien ici, tu le sais. Mais tu dois être réaliste. Tu es noir, et vouloir être avocat n'est pas une idée réaliste pour un noir. Tu es bien dans le travail manuel, et tout le monde admire ton travail de menuiserie. Pourquoi ne pas devenir menuisier? Les gens t'aiment bien et t'apprécient, tu n'aurais donc aucune difficulté à trouver de l'emploi...»

Ce texte, qui raconte une situation extrême sur le plan des limitations imposées par le milieu dans la définition des choix vocationnels, permettra d'aborder le thème du «réalisme» des aspirations individuelles tel qu'évalué par les autres (particulièrement les personnes en situation d'autorité) versus sa propre évaluation.

Plus généralement, ce texte prétend susciter des réflexions personnelles autour du thème des pressions sociales dans la poursuite ou l'abandon des rêves de réalisation personnelle de chacun.

L'animateur s'efforcera, encore une fois, de personnaliser graduellement les prises de position des participants, en leur demandant de réfléchir à des situations (sûrement moins dramatiques) où ils ont confronté leurs propres rêves de réalisation aux perceptions des autres.

EXERCICE 2

LA PERCEPTION CONSCIENTE DES MOTIVATIONS

But:

Cet exercice a été mis au point pour vous permettre de comparer vos idées sur la nature et l'intensité de vos motivations avec ce que les autres pensent de vous à ce propos. Vous pourrez aussi découvrir dans le groupe à quel point vous êtes en accord avec les idées des autres participants sur vos propres désirs ou motivations.

Vous trouverez dans les pages qui suivent quatre échelles à remplir. Vous remplissez seulement la première (auto-évaluation). Les trois autres vous les faites remplir par trois personnes de votre groupe en leur demandant d'indiquer le chiffre qui caractérise le mieux l'intensité de votre désir dans chaque question.

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION EXTERNE

1. **Son désir de faire les choses, d'améliorer constamment sa performance est:**

____	____	____	____	____	____
1 Très faible	2	3	4 moyen	5	6 Très fort

2. **Son désir d'être avec d'autres personnes et d'apprécier leur contact est:**

____	____	____	____	____	____
1 Très faible	2	3	4 moyen	5	6 Très fort

2b. **Sa crainte d'être abandonné(e), d'être rejeté(e) est:**

____	____	____	____	____	____
1 Très faible	2	3	4 moyen	5	6 Très fort

3. Son désir d'être influent(e), de faire une bonne impression sur les gens est:

____	____	____	____	____	____
1 Très faible	2	3	4 moyen	5	6 Très fort

4. Son désir de maintenir ou d'accroître sa réputation est:

____	____	____	____	____	____
1 Très faible	2	3	4 moyen	5	6 Très fort

5. Son désir d'utiliser mes habiletés pour le bien des autres ou pour le bien d'une cause est:

____	____	____	____	____	____
1 Très faible	2	3	4 moyen	5	6 Très fort

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION INTERNE

1. Mon désir de faire les choses, d'améliorer constamment ma performance est:

___	___	___	___	___	___
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

2. Mon désir d'être avec d'autres personnes et d'apprécier leur contact est:

___	___	___	___	___	___
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

2b. Ma crainte d'être abandonné(e), d'être rejeté(e) est:

___	___	___	___	___	___
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

3. Mon désir d'être influent(e), de faire une bonne impression sur les gens est:

___	___	___	___	___	___
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

4. Mon désir de maintenir ou d'accroître ma réputation est:

___	___	___	___	___	___
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

5. Mon désir d'utiliser mes habiletés pour le bien des autres ou pour le bien d'une cause est:

___	___	___	___	___	___
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

EXERCICE 3

QUESTIONNAIRE D'OPINIONS

Ce questionnaire vise à savoir comment les gens évaluent certains événements importants dans notre société. Chaque item contient une paire d'observation: a et b. Lisez les deux phrases, puis choisissez l'alternative (seulement une) à laquelle vous croyez le plus fortement. Choisissez celle qui correspond à vos convictions actuelles et non celle que vous pensez devoir choisir ou celle que vous souhaiteriez être la plus vraie. Ceci est une mesure des croyances personnelles et il n'y a évidemment pas de bonnes ou mauvaises réponses.

Répondez à toutes les questions avec soin mais ne restez pas trop longtemps sur chacun des items. Lorsque vous avez fait votre choix, cochez dans le carré de gauche en face de a ou b dépendamment de votre choix.

Dans certains cas, le choix sera peut-être difficile: si vous trouvez que les deux observations sont vraies ou qu'aucune ne l'est, choisissez celle à laquelle vous croyez le plus même si vous n'êtes pas entièrement d'accord avec ce qu'elle exprime ou que vous êtes partiellement d'accord avec ce que l'autre exprime. Aussi essayez de répondre à chacun des items indépendamment des autres. Ne vous laissez pas influencer par vos choix précédents.

1.

( ) a) Plus les parents sont punitifs, plus les enfants font de mauvais coups.

( ) b) De nos jours, les problèmes de la plupart des enfants sont dûs à la trop grande indulgence des parents.

2.

( ) a) Bien des malheurs de la vie sont dûs, en partie, à la malchance.

( ) b) Les malheurs des gens proviennent des erreurs qu'ils commettent.

3.

( ) a) Sans l'aide de circonstances favorables, on ne peut pas devenir leader...

( ) b) Les personnes "aptes à devenir leaders et qui n'y sont pas parvenus" n'ont pas su utiliser leur ressources.

4.

( ) a) C'est un non-sens de croire que les professeurs sont injustes envers les étudiants.

( ) b) La plupart des étudiants ne se rendent pas compte jusqu'à quel point certains événements imprévus influencent leurs résultats scolaires.

5.

( ) a) Quoique vous fassiez pour leur plaire, certaines personnes ne vous aiment tout simplement pas.

( ) b) Si certaines personnes sont rejetées, c'est qu'elles ne savent pas comment se comporter avec les autres.

6.

( ) a) Un des problèmes de l'école, c'est que les gens ne s'occupent pas activement des affaires qui les concernent.

( ) b) L'école est à l'image de la société, c'est un noeud de problèmes, malgré les efforts que les gens peuvent tenter.

7.

( ) a) L'hérédité joue un rôle primordial dans la personnalité de chacun.

( ) b) Ce sont nos expériences qui déterminent ce que nous sommes.

8.

( ) a) J'ai souvent remarqué que l'on ne peut changer le cours des événements.

( ) b) En ce qui me concerne, les décisions que j'ai moi-même prises m'ont toujours mieux servi que lorsque je m'en remettais au destin.

9.

( ) a) Un examen semble rarement hors de propos à l'étudiant qui s'y prépare.

( ) b) Souvent, les questions d'examen sont tellement éloignées du contenu du cours qu'il est inutile d'étudier.

10.

( ) a) La clé du succès est une question de travail assidu et non de chance.

( ) b) Pour obtenir un bon emploi, il s'agit surtout de se trouver au bon endroit au bon moment.

11.

( ) a) Le citoyen ordinaire peut avoir de l'influence sur l'école.

( ) b) L'école est dominée par une structure bureaucratique qui détient les clés du pouvoir.

12.

( ) a) Quand j'élabore un projet, je suis presque certain de pouvoir le réaliser.

( ) b) Il n'est pas toujours utile de faire des projets à long terme car un bon nombre de choses dépendent de toute façon du hasard.

13.

( ) a) En ce qui me concerne, ce que j'obtiens ne dépend relativement pas de la chance.

( ) b) Souvent, l'on pourrait tout aussi bien prendre des décisions en tirant à pile ou face.

14.

( ) a) Souvent, celui qui occupe des postes de responsabilité est celui qui a eu la chance de s'être trouvé, à un moment donné, à la bonne place.

( ) b) Savoir bien diriger les gens est une question d'aptitudes, la chance n'y jouant pratiquement pas.

15.

( ) a) L'objectif central de l'école est de favoriser le développement cognitif dans un climat de liberté.

( ) b) L'école doit viser à former des personnalités complètes et harmonieuses.

16.

( ) a) La plupart des gens ne se rendent pas compte jusqu'à quel point certains événements imprévus influencent leur vie.

( ) b) La chance n'existe pas.

17.

( ) a) Il m'arrive parfois de ne pas comprendre sur quoi les professeurs se basent pour attribuer leurs notes.

( ) b) Il y a un lien direct entre l'effort que je fournis dans mes études et les notes que j'obtiens.

18.

( ) a) Un bon leader s'attend à ce que les gens décident par eux-mêmes ce qu'ils ont à faire.

( ) b) Un bon leader explique clairement la fonction de chacun.

19.

( ) a) Face à l'école, les gens sont victimes de jeux de forces qu'ils ne peuvent maîtriser.

( ) b) En prenant une part active dans les affaires de l'école, les gens peuvent agir sur les événements.

20.

( ) a) On accorde trop d'importance aux activités sportives dans les écoles secondaires.

( ) b) Les sports d'équipes sont un excellent moyen de former le caractère.

21.

( ) **a)** **Souvent, j'ai l'impression que j'ai peu d'influence sur ce qui m'arrive.**

( ) **b)** **Je ne peux concevoir que la chance ou le hasard puissent jouer un rôle important dans ma vie.**

22.

( ) **a)** **Les gens se retrouvent seuls parce qu'ils n'essaient pas d'être sociables.**

( ) **b)** **Il ne sert à rien de trop se forcer pour plaire aux gens; s'ils vous aiment, tant mieux.**

23.

( ) **a)** **Je suis le seul responsable de ce qui m'arrive.**

( ) **b)** **J'ai parfois l'impression que je n'ai pas assez de contrôle sur la direction que prend ma vie.**

CORRECTION DU QUESTIONNAIRE D'OPINION

Ce questionnaire vise à identifier les convictions qu'ont les personnes d'être à l'origine de ce qu'il leur arrive de bon ou de mauvais dans la vie. Les termes d'internalité/externalité identifient ce type de conviction, mais on trouve aussi dans la littérature psychologique des vocables comme attribution et lieu de contrôle.

Une personne "interne" croit que les causes de ses succès et de ses échecs relèvent d'elle-même: de son effort (ou absence d'effort) ou de ses aptitudes personnelles (ou absence d'aptitude).

Une personne "externe" attribue les causes de ses succès et de ses échecs à des facteurs qui échappent à son contrôle: facteurs de chance et de hasard ou facteurs reliés aux caractéristiques de la tâche (facile ou difficile).

Correction:

1. Il y a 4 items nuls dans le questionnaire. Ils sont là pour rendre le test moins transparent. Il s'agit des items 1, 7, 15 et 20. Ces items ne sont pas cotés.

2. Restent 19 items qui sont cotés internes (I) ou externes (E) suivant la grille suivante:

I: 2b, 3b, 4a, 5b, 6a, 8b, 9a, 10a, 11a, 12a, 13a, 14b, 16b, 17b, 18b, 19b, 21b, 22a, 23a.

E: 2a, 3a, 4b, 5a, 5b, 8a, 9b, 10b, 11b, 12b, 13b, 14a, 16a, 17a, 18a, 19a, 21a, 22b, 23b.

Ma cote d'internalité: ________________

Par rapport au groupe: ________________

CORRECTION DU QUESTIONNAIRE D'OPINION

Ce questionnaire vise à identifier les convictions qu'ont les personnes d'être à l'origine de ce qu'il leur arrive de bon ou de mauvais dans la vie. Les termes d'internalité/externalité identifient ce type de conviction, mais on trouve aussi dans la littérature psychologique des vocables comme attribution et lieu de contrôle.

Une personne "interne" croit que les causes de ses succès et de ses échecs relèvent d'elle-même: de son effort (ou absence d'effort) ou de ses aptitudes personnelles (ou absence d'aptitude).

Une personne "externe" attribue les causes de ses succès et de ses échecs à des facteurs qui échappent à son contrôle: facteurs de chance et de hasard ou facteurs reliés aux caractéristiques de la tâche (facile ou difficile).

Correction:

1. Il y a 4 items nuls dans le questionnaire. Ils sont là pour rendre le test moins transparent. Il s'agit des items 1, 7, 15 et 20. Ces items ne sont pas cotés.

EXERCICE 4

L'ÉCHELLE D'ADMIRATION

Dans la page qui suit, indiquez tous les noms que vous voulez, sauf les noms des étudiants de la classe. Vous pouvez écrire des noms de vedettes, de personnalités politiques, artistiques, etc. Les noms iront de ceux que vous admirez le plus à ceux que vous détestez le plus.

Quand vous aurez écrit les dix noms, vous allez écrire votre propre nom à la place qui convient. Vous pouvez décider cela en choisissant la personne dans l'échelle qui est la plus proche de vous.

Quand vous vous serez placé sur l'échelle, vous devez vous demander si vous aimeriez améliorer votre position et ce que vous devriez faire pour cela.

1. a) (la personne que j'admire le plus)

b) (ce que j'admire en elle)

2. a)

b)

3. a)

b)

4. a)

b)

5. a)

b)

6. a)

b)

7. a)

b)

8. a)

b)

9. a)

b)

10. a) (la personne que j'admire le moins)

b) (ce que je n'aime pas chez cette personne)

EXERCICE 5

LES DIX IDÉES

JIM RYUN était encore un étudiant à l'école secondaire quand il pensait devenir champion du monde du mille. Un soir d'hiver il se plaignit à son coach de courir seul dans la neige et le froid; son coach lui répondit: «si ton idée de devenir champion du monde n'est pas assez forte pour te pratiquer tous les jours, il vaut mieux oublier cette idée». Jim sourit et recommença à courir.

Quelques années plus tard, JIM eut des graves ennuis avec son audition et les médecins ne purent l'aider. Dans la vie de tous les jours ça l'énervait, mais sur la piste c'était un handicap sérieux car il n'entendait pas ses adversaires s'approcher de lui. Il dut s'entraîner spécialement à cette situation.

Dans sa famille on ne s'occupait pas de sport; son père qui travaillait dans une usine d'aéronautique n'avait aucune idée d'athlétisme. Quand il était enfant JIM avait d'ailleurs failli mourir d'une péritonite si bien que ses parents le voyaient davantage comme un candidat à l'hôpital que comme un champion olympique.

Dans ses premières compétitions JIM n'avait pas été particulièrement brillant. Il avait fini dixième dans une compétition scolaire. Son coach l'encourageait en lui disant qu'il pouvait atteindre le mille en moins de quatre minutes. «Au début je pensais que c'était trop fort pour moi, mais quand j'ai vu mes temps s'améliorer, j'ai vu que c'était possible».

JIM commença un entraînement très sévère. Il courait cent milles par semaine. Chaque matin, avant d'aller à l'école il courait 2 milles, et le soir il courait douze milles en inscrivant soigneusement son temps. Le programme qu'il avait établi avec son coach comprenait aussi des exercices de poids, d'éducation physique et de natation.

À la fin de son cours secondaire, JIM avait atteint le mille en moins de quatre minutes. Il commençait à courir avec les hommes les plus rapides du monde. Mais il avait un défaut: il se laissait enfermer dans les pelotons et parmi ces gars durs, qui voulaient tous gagner, ça jouait du coude et personne ne craignait le contact physique quand il s'agissait d'empêcher un adversaire de passer.

L'année suivante JIM participa aux épreuves de qualification pour les jeux olympiques de Tokyo (1964). Il termina troisième et fut sélectionné. À Tokyo tout le monde admirait ce jeune finaliste de 17 ans qui courait avec les meilleurs du monde. Le moment de la course arrivé, JIM était terriblement nerveux devant ce public de 72,000 personnes. Pendant la course, les autres coureurs plus expérimentés le dépassèrent facilement et il finit dernier, mais tout de même le dixième homme le plus rapide du monde.

Après Tokyo, JIM décida qu'il préférait être un bon gagnant plutôt qu'un bon perdant. Son meilleur temps comme champion scolaire était de 3 minutes 58.3 secondes. Le record des États-Unis était à sa portée. Il continue alors son entraînement très sévère et choisit les courses qui représentaient un vrai défi et qui lui offraient des chances d'améliorer son style et sa tactique en compétition.

Il décrocha le record du mille des État-Unis en 1966 à Kansas City en 3 minutes 55.8 secondes. Quand son temps fut annoncé, il réalisa que le record du monde était à sa portée. Un de ses amis raconte qu'à cette annonce JIM se mit à rire pendant dix minutes. «Il regardait au ciel et, en riant sans cesse, il a fait trois tours de piste comme si ce qui se passait sur la terre ne le concernait plus».

Le 17 juillet 1966 JIM RYUN réalisait son rêve de toujours en devenant l'homme le plus rapide du monde sur le mille en 3. 51. 1. Ce record est peut-être dépassé aujourd'hui, mais il tient plusieurs années, témoignant des efforts et du sens du dépassement de cet athlète exemplaire.

APPRENDRE À PENSER À LA MOTIVATION À L'ACCOMPLISSEMENT

L'histoire de Jim Ruyn représente une série de pensées et de sentiments qu'on appelle la MOTIVATION À L'ACCOMPLISSEMENT.

La motivation à l'accomplissement peut être divisée en une série de 10 idées:

SYMBOLE	PENSÉE D'ACCOMPLISSEMENT	ABRÉVIATION
	Idée d'accomplissement	ID-ACC
	Sentiment de succès	SUCC
	Espoir de succès	ES-SUCC
	Sentiment d'échec	ECH
	Fuite de l'échec	F-ECH
	Action	ACT
	Demande d'aide	DEM
	Obstacle extérieur	OBS-EX
	Obstacle intérieur	OBS-IN
	Besoin	BES

EXERCICE 6

HISTOIRE DE RÉJEAN

Depuis qu'il avait quinze ans, Réjean rêvait de devenir journaliste sportif. Accompagner le Canadien dans ses déplacements à l'étranger, décrire les parties et faire des prédictions sur la coupe Stanley lui paraissaient le plus beau métier du monde (BES).

Malheureusement, il n'était pas trop bon en français, son «style littéraire» n'était pas, pour ainsi dire, à la hauteur de ses ambitions (OBS-IN).

Il craignait aussi que ses parents ne puissent l'aider à financer les études post-secondaires que ce métier exigeait (OBS-EX).

Un jour son professeur d'éducation physique, à qui il avait confié son idée, lui conseille d'écrire un article sur le match de hockey qui avait lieu durant le carnaval annuel de l'école (DEM).

L'article était sans doute assez «plate» puisque les commentaires des élèves étaient plutôt défavorables, ce qui décourageait passablement Réjean (ECH).

Réjean pensait donc qu'il valait mieux oublier l'idée de devenir journaliste et d'orienter vers le métier de mécanicien où il excellait (F-ECH).

Le professeur d'éducation physique, en constatant la déception de Réjean, critique l'article, et conseille à Réjean de s'exercer à décrire les parties qu'il pouvait voir à la télévision, et l'incite à recueillir toute la documentation nécessaire de façon à maîtriser les statistiques individuelles et d'équipe, de façon à mieux étayer ses articles. Réjean suivit ces conseils (ACT). Son professeur critiquait, quand il le pouvait, les exercices journalistiques de Réjean.

Réjean parvint ainsi à reconnaître les différents styles des journalistes des grands quotidiens, et s'en inspirait. L'année suivante, lors de la partie du temps du Carnaval scolaire, sont article était excellent. Le directeur lui-même le félicita, en lui disant que son article n'avait pas grand chose à envier à ceux des grands quotidiens (SUCC). Réjean se dit, tout en voulant garder ses deux pieds sur terre, que son idée commençait à être réalisable (ES-SUCC). Armé des arguments que lui procuraient ces premiers succès, il parla sérieusement à son père de la possibilité de poursuivre sa formation littéraire au Cégep.

L'IDÉE D'ACCOMPLISSEMENT

Une véritable idée de réalisation implique quatre choses:

1) La compétition avec les autres	(COMP-AUT)
2) La compétition avec soi-même	(COMP-SOI)
3) Une réalisation unique	(UNIC)
4) Une implication à long terme	(IM-LON)

Trouvez dans l'histoire de JIM RYUN et dans l'histoire de Réjean l'une ou l'autre de ces caractéristiques. Écrivez-les ci-dessous.

UNE HISTOIRE DE SUCCÈS

Rédigez ci-dessous une histoire imaginaire qui répond aux caractéristiques de gauche.

1. **Quelqu'un veut accomplir quelque chose d'important:**

2. **Ce but implique un engagement à long terme:**

3. **Il faudrait, pour le réaliser, entrer en compétition avec les autres ou avec soi-même:**

4. **Elle rencontre des obstacles en elle-même qu'elle devra dépasser:**

5. **Des circonstances extérieures se dressent contre elle, devenant des obstacles au succès:**

6. **Mais cette personne a un très grand besoin de réaliser son but:**

7. **Elle cherche de l'aide et des conseils auprès de personnes compétentes:**

8. **Elle définit un plan d'action pour réaliser son but:**

9. **Elle risque de rencontrer l'échec et tente de l'éviter:**

10. **La personne réfléchit à des nouvelles pour réaliser son but:**

11. **Elle obtient quelques succès partiels qui lui donnent bon espoir de réaliser son grand but:**

EXERCICE 7

VOTRE HISTOIRE PERSONNELLE D'ACCOMPLISSEMENT

Vous êtes maintenant capable de rédiger votre propre histoire d'accomplissement. Il n'est plus nécessaire de s'occuper des dix idées que nous avons travaillées jusqu'ici. Employez votre propre imagination pour écrire votre propre histoire de ID-RÉ, en pensant à comment cette idée peut se réaliser, en surmontant les obstacles personnels et extérieurs. L'histoire qu'on vous demande d'écrire peut être quelque chose comme un rêve personnel que vous avez déjà fait, pour autant qu'il soit proche de la réalité.

EXERCICE 8

VOS BUTS D'ACCOMPLISSEMENT

1. **Vos buts les plus importants**. Ceux que vous désirez réaliser absolument sans quoi votre vie serait très différente de ce que vous désirez qu'elle soit (ex. avoir un diplôme, faire le métier de votre choix, travailler avec tel type de clientèle, etc.).

a) ______________________________

b) ______________________________

c) ______________________________

d) ______________________________

e) ______________________________

2. **Vos buts importants**. Ceux qui peuvent vous procurer une grande satisfaction et une fierté personnelle pour des mois voire même des années (ex. faire un voyage, construire quelque chose, etc.).

a) ______________________________

b) ______________________________

c) ______________________________

d) ______________________________

e) ______________________________

1. Écrivez votre but central aussi précisément que possible. Dites en quoi ce but entraîne de la compétition avec les autres et avec soi-même, en quoi cela constitue une réalisation unique et un engagement à long terme.

____

____

____

____

____

2. Quelle est l'importance de ce but dans votre vie?

____

____

____

____

____

3. Quelles sont, selon vous, vos chances de succès? Expliquez vos chances de succès de façon détaillée.

____

____

____

____

____

4. **Pouvez-vous échouer dans ce but? Quel est son niveau de risque (très, trop, pas assez, etc.)? Expliquez ce que vous pensez de vos chances d'échec.**

5. Comment vous sentiriez-vous si vous parvenez à la réalisation de ce grand objectif?

6. Comment vous sentiriez-vous maintenant si vous saviez que vos chances de réaliser ce but sont nulles?

7. **Quelles sont les principales difficultés personnelles que vous devriez surmonter pour réaliser ce but?**

8. **Quels sont les obstacles extérieurs qui risquent de compromettre la réalisation de ce but?**

9. Dans quelle mesure l'expérience des succès et des échecs du passé peuvent vous aider dans la réalisation de ce but?

10. Quelles sont les personnes qui peuvent vous aider à surmonter les obstacles, autant intérieurs qu'extérieurs, que vous avez mentionnés sous 7. et 8.?

____

____

____

____

11. Faites la liste de toutes les actions partielles, les activités de préparation, formation, etc. qui peuvent vous aider à réaliser votre but.

____

____

____

____

____

3. **Vos buts d'importance moyenne**. Ceux dont la réalisation vous apportera du plaisir mais qui ne changeront pas votre vie si vous n'y parvenez pas (ex. avoir des meilleures notes en une matière secondaire, améliorer votre score dans votre sport préféré, etc.)

a) ____

b) ____

c) ____

d) ____

e) ____

EXERCICE 9

LE SYSTÈME DES VALEURS ET LA MOTIVATION ÉDUCATIVE

On vous propose dans cet exercice d'explorer ce que vous valorisez dans ce que vous pensez que seront vos futures interactions quotidiennes avec les bénéficiaires de vos services d'éducateur spécialisé. Chacun de nous véhicule un certain nombre de valeurs qui s'inscrivent dans notre idéologie et sans doute aussi dans notre histoire personnelle. Ce système de valeurs s'exprime dans nos prises de position et, plus subtilement peut-être, dans notre activité (ré) éducative.

Il existe divers modèles de classification des valeurs. Ici, on a retenu un nombre réduit de valeurs qui se traduisent en une façon particulière d'exercer le métier d'éducateur.

Classifiez les 6 options de chacune des pages suivantes de 0 à 5 de la façon suivante:

5 pour la phrase avec laquelle vous êtes le plus d'accord.

0 pour la phrase avec laquelle vous êtes le moins d'accord.

Classifiez toutes les phrases de 0 à 5 même si vous éprouvez des difficultés de classement.

2.1 Je considère qu'une tâche centrale d'un éducateur est de développer un climat chaleureux dans son unité de travail.

0 1 2 3 4 5

2.2 Un éducateur doit principalement concentrer ses efforts afin de favoriser un maximum de clarté dans l'organisation du plan de traitement de chaque bénéficiaire.

0 1 2 3 4 5

2.3 Il est extrêmement important qu'un éducateur développe chez ses bénéficiaires les principes d'une véritable morale qui se fonde sur le respect des uns des autres.

0 1 2 3 4 5

2.4 Un éducateur devrait consacrer l'essentiel de ses efforts à obtenir de ses bénéficiaires qu'ils se conforment progressivement aux exigences du code de vie.

0 1 2 3 4 5

2.5 Un éducateur se doit, avant tout, d'assurer un grand sentiment de proximité entre lui et ses bénéficiaires.

0 1 2 3 4 5

2.6 Un éducateur devrait organiser son groupe de telle sorte que chacun puisse prendre ses responsabilités.

0 1 2 3 4 5

3.1 **Au fond, les formateurs qui m'ont permis de progresser sont ceux qui ont su organiser leurs exigences: ils avaient des objectifs clairs et nous donnaient les moyens pour les réaliser.**

0 1 2 3 4 5

3.2 **Moi, j'ai gardé beaucoup d'estime pour les quelques formateurs que j'ai connus qui étaient chaleureux, qui ont su me comprendre et m'apporter le support dont j'avais besoin.**

0 1 2 3 4 5

3.3 Quand j'y pense, je crois que les formateurs qui ont eu une influence sur moi sont ceux qui m'ont permis de développer des idées personnelles.

0 1 2 3 4 5

3.4 Si j'ai pu réussir dans le travail (les études) c'est que très tôt certains formateurs responsables m'ont permis, grâce à une certaine discipline, de mieux fonctionner.

0 1 2 3 4 5

3.5 Les bons formateurs que j'ai eus étaient des personnes justes qui ne faisaient pas de différence entre leurs étudiants et les encourageaient tous à bien faire.

0 1 2 3 4 5

3.6 En définitive, les formateurs responsables qui ont eu une réelle influence sur moi étaient des personnes très proches avec lesquelles j'ai pu établir des relations personnelles.

0 1 2 3 4 5

4.1 Dans certaines unités de travail, les éducateurs sont réellement très proches de leurs bénéficiaires, il n'y a pas de barrière entre eux et les rapports sont très égalitaires. J'avoue que j'admire ce genre d'éducateur.

0 1 2 3 4 5

4.2 Franchement, j'apprécie, parmi mes collègues, ces éducateurs qui réussissent à amener leurs bénéficiaires à se conformer aux règles du code de vie.

0 1 2 3 4 5

4.3 Certains de mes collègues sont parvenus à développer, dans leurs unités de travail, un état d'esprit qui fait que chacun se sent responsable de son activité. J'aimerais acquérir le talent de ces personnes-là.

0 1 2 3 4 5

4.4 Parmi mes collègues, j'ai de l'admiration pour ceux qui parviennent à organiser leurs plans de traitement avec clarté, leurs bénéficiaires progressent car ils savent où ils s'en vont.

0 1 2 3 4 5

4.5 Je dois reconnaître que j'admire ces éducateurs qui parviennent à susciter une ambiance d'ordre et de sérieux propice au travail.

0 1 2 3 4 5

4.6 Certains éducateurs sont réellement accueillants avec leurs bénéficiaires, on voit qu'ils se comprennent et qu'ils aiment être ensemble. Franchement je les envie.

0 1 2 3 4 5

5.1 **Ce qu'un éducateur devrait développer dans sa formation c'est l'aptitude au leadership pour mener à bien sa tâche.**

0 1 2 3 4 5

5.2 **Un futur éducateur devrait apprendre, avant tout, à maîtriser les méthodes d'intervention afin que son travail favorise les progrès de chacun.**

0 1 2 3 4 5

5.3 **L'apprentissage des relations humaines, voilà l'objectif central de la formation de l'éducateur qui est appelé avant tout à établir des relations positives avec des personnes.**

0 1 2 3 4 5

5.4 Ce qui devrait être enseigné aux éducateurs en priorité, ce sont les techniques de contrôle d'un groupe afin d'assurer aux bénéficiaires une meilleure évolution.

0 1 2 3 4 5

5.5 L'accueil, la capacité de chaleur et d'affection, telles sont les qualités centrales qui devraient être développées chez un futur éducateur.

0 1 2 3 4 5

5.6 Au fond, ce qu'un éducateur devrait intégrer dans sa formation, c'est une sorte de théorie qui lui permette d'assurer à ses bénéficiaires l'accès à la responsabilité personnelle.

0 1 2 3 4 5

Le tableau suivant vous permettra d'établir votre propre système de valorisation. Vous indiquez votre résultat pour chacune des phrases, page par page, et vous établissez votre score total.

	Clarté	Respons.	Proximité	Chaleur	Ordre	Morale
p 2.	2.2	2.6	2.5	2.1	2.4	2.3
votre note	____	____	____	____	____	____
p 3.	3.1	3.3	3.6	3.2	3.4	3.5
votre note	____	____	____	____	____	____
p 4.	4.4	4.3	4.1	4.6	4.2	4.5
votre note	____	____	____	____	____	____
p 5.	5.2	5.6	5.3	5.5	5.4	5.1
votre note	____	____	____	____	____	____
VOTRE TOTAL	____	____	____	____	____	____

Les valeurs de **clarté de l'organisation** (clarté) et de **prise de responsabilité** (respons.) personnelle sont liées à la motivation à l'accomplissement.

Les valeurs de **chaleur** et **proximité** sont liées à la motivation à l'affiliation.

Les valeurs de l'**ordre** et la **morale** sont liées à la motivation au pouvoir.

EXERCICE 10

LE JEU ORIGAMI

1. Principes généraux et objectifs

Le jeu ORIGAMI (nom japonais de la technique de pliage du papier) a été construit afin de créer un prototype de situation de réalisation d'objectif personnel, impliquant la majorité des éléments du syndrome d'accomplissement: prise de décision dans une situation de risque, compétition avec des standards d'excellence, prise d'initiative dans la réalisation et utilisation du feed-back immédiat.

Ce jeu vise à développer des apprentissages à trois niveaux:

1) Favoriser l'expérience de la nature de la motivation à l'accomplissement à travers les diverses séquences du jeu qui imposent aux participants d'évaluer la situation, de poser un jugement sur leurs capacités et d'adopter une stratégie adéquate pour réaliser l'objectif qu'ils se sont fixé.

2) Après le jeu, et entre les séquences, les joueurs ont l'occasion de conceptualiser l'expérience. L'animateur favorise la verbalisation des sentiments vécus au cours de l'exercice et des stratégies adoptées par chacun.

3) Les discussions sont orientées vers la signification que le jeu peut avoir sur d'autres événements, en comparant certains éléments de la situation avec des situations d'apprentissage scolaire.

2. Organisation et matériel

L'élaboration du jeu est relativement complexe. Il est indispensable que l'animateur se soit préalablement familiarisé avec les consignes et les thèmes de discussion. Il est souhaitable qu'il se fasse aider par un assistant de manière à pouvoir se consacrer à l'observation et l'animation.

. Chaque joueur dispose:

a) d'une table (il est souhaitable que l'organisation spatiale de la pièce soit flexible pour favoriser tous les arrangements);

b) d'un cahier de contrat;

c) d'un cahier de charges.

. L'animateur dispose:

a) d'un chronomètre;

b) d'une série des 3 feuilles d'ORIGAMI (il faut prévoir 12 X 3 feuilles par participant);

c) d'un tableau pour indiquer les résultats.

3. Procédure

L'animateur entreprend le jeu par les instructions suivantes:

"Nous allons participer à un jeu qui consiste à se fixer des objectifs et à prendre des décisions. Vous êtes président d'une compagnie qui fabrique du matériel spatial. Vous allez tenter de réaliser des profits sur la construction de trois produits: une fusée interspatiale, une tente lunaire et un véhicule spatial tous-terrains".

"Comme président, votre tâche consiste à prendre des décisions de manière à ce que la production rencontre les standards de qualité et de façon à réaliser les plus hauts profits possibles".

"Il va y avoir trois "rounds" dans le jeu; le troisième "round" vous donnera l'occasion de travailler en équipe, chaque "round" suit 8 étapes:

1) Je vous montre comment construire le produit spatial;

2) Vous avez l'occasion de vous exercez deux fois;

3) Vous fixez un objectif préliminaire en décidant le nombre d'objets que vous croyez pouvoir réaliser en 6 minutes;

4) Vous réalisez un objet et je vous dirai à chacun le temps que vous aurez réellement mis;

5) Sur la base de cette information, vous fixez un objectif final de production en 6 minutes;

6) Vous travaillez pendant 6 minutes;

7) Après la période de production, je vous indique le nombre d'objets qui sera accepté par le gouvernement;

8) Vous indiquez votre profit ou vos pertes.

"Ce jeu n'est pas un concours de vitesse de pliage de papier. La meilleure façon de gagner c'est de fixer des objectifs à partir de votre capacité réelle à construire des objets de qualité pendant une période de 6 minutes".

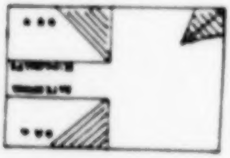
L'animateur s'efforcera de bien faire saisir ce dernier point. Idéalement, il doit utiliser un style qui soit à mi-chemin entre la dramatisation (pour stimuler l'énergie des joueurs) et l'humour (il s'agit d'un jeu et la situation de compétition peut susciter beaucoup d'anxiété).

<u>ROUND 1</u> VAISSEAU SPATIAL ENTREPRISE

1. <u>Démonstration de l'animateur</u>

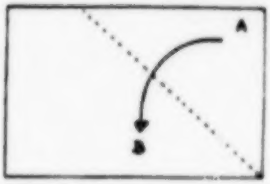
Chaque joueur dispose d'une feuille "ENTREPRISE" bleue devant soi.

A) Vous avez une feuille devant vous.
Avec les mots "ENTREPRISE" à gauche.

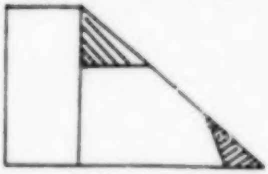


B) Vous retournez la feuille de l'autre côté. ENTREPRISE se trouve en-dessous, à gauche.

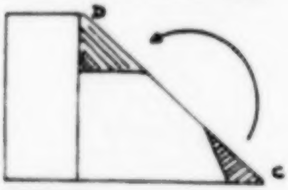
C) Vous pliez le coin supérieur droit (A) vers le bas (B).



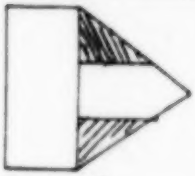
Vous obtenez ceci.



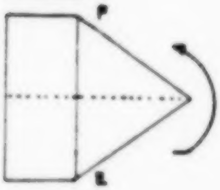
D) Pliez le coin inférieur droit (C) sur le coin supérieur (D) du triangle.



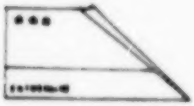
Vous obtenez ceci.



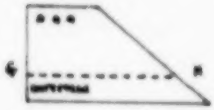
E) Vous pliez E sur F en faisant un pli au centre.



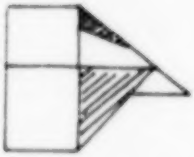
Et vous obtenez ceci.



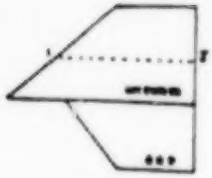
F) Vous pliez le long de la ligne G-H, mais seulement la première feuille...



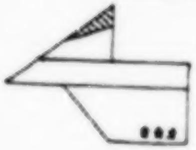
... de manière à obtenir ceci.



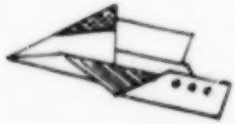
G) Vous faites la même chose de l'autre côté, en pliant la feuille supérieure le long de la ligne I-J.



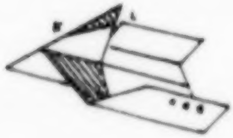
Vous obtenez ceci.



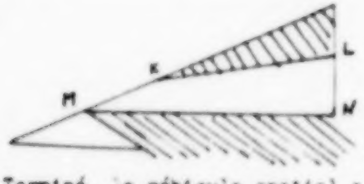
H) A présent vous pliez les deux ailes de façon à rendre les étoiles apparentes.

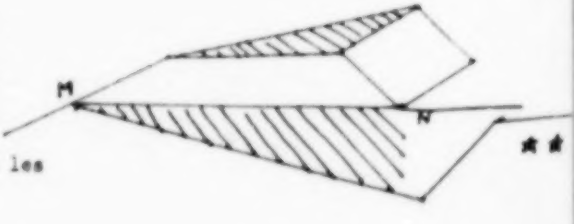


I) Enfin, vous ouvrez la cabine centrale en pliant en dessous de la ligne K-L.



et en ouvrant, comme indiqué ci-contre.





K) Terminé, le véhicule spatial a les aspects suivants.

L) **Les critères de qualité: pour être accepté par le gouvernement (l'animateur) chaque appareil devra répondre aux trois critères suivants:**

1. Il faut que la cabine des astronautes soit ouverte;
2. Il faut que les étoiles soient apparentes;
3. Il faut que les 2 ailes soient dans un même plan (comme sur le dessin vu de face au K). Ceci sera évalué en prenant l'avion au milieu de la carlingne. Une légère (1/16e pouce - 3,4 mm.) différence sera tolérée.

2. Chaque joueur reçoit <u>deux</u> nouvelles feuilles pour s'exercer. L'animateur et le co-animateur assistent les participants et corrigent individuellement les erreurs.

3. Chaque joueur remplit le but préliminaire dans son cahier de contrat, contrat numéro I, réponse I. L'animateur veuille à ce que les joueurs utilisent le cahier de charge, notamment le tableau de coût/profit du véhicule spatial (page 1, tableau 1). Il leur montre le coût de 1, 2... 5 produits, les prix de vente et les profits éventuels, pour que les participants apprennent à mesurer les conséquences de leurs décisions.

4. Chaque joueur reçoit <u>une</u> nouvelle feuille. Au signal chacun travaille aussi rapidement que possible; l'animateur indique à chacun le temps réalisé au chronomètre. Chacun indique le temps au 2 du contrat.

5. Et indique son but final (3 du contrat).

6. Cela permet de remplir le 4. L'animateur s'assure que chacun a perçu cette différence entre but initial et final; il commente les raisons de la pénalité et les pertes financières qu'entraînent une mauvaise planification initiale.

7. L'animateur donne à chaque joueur le nombre de feuilles nécessaires pour réaliser le but final. Il donne le signal de départ; après 6 minutes il fait stoper immédiatement la production. Il est bon d'interroger le groupe pour savoir s'il veut avoir des informations sur l'écoulement du temps; il faut cependant éviter de hausser l'anxiété de certains en proposant un décompte trop serré.

8. L'animateur examine la production de chaque joueur, il accepte ou refuse les véhicules spatiaux suivant le respect des 3 critères de qualité. Compte tenu de l'âge et du niveau des joueurs, l'animateur se montrera plus ou moins sévère dans son acceptation; toutefois, il mène la même politique pour tous, décide seul et n'accepte pas la négociation.

9. Enfin, chaque joueur indique dans le cahier de contrat, sa réalisation finale (5). Cela lui permet de calculer le profit réel, compte tenu d'éventuelles pénalités pour changement de but. (Il est évident que tout ceci est indiqué en Millions de $!!).

10. L'animateur indique au tableau à côté du nom de chaque participant le profit (ou les pertes) réalisé sur la construction du véhicule spatial.

__Discussion__ (pas plus de 15 minutes)

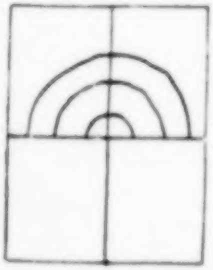
Il n'y a pas de discussion systématique après chaque round. Il est superflu d'organiser la discussion, généralement les questions sont assez nombreuses pour alimenter la conversation. Le rôle de l'animateur est d'apaiser les craintes des présidents de compagnie en faillite, de répondre aux questions des participants et d'offrir une sanction officielle aux dispositions prises pour le "round" suivant. __Il est important que tous les participants__ (ou presque) __aient saisi les principes de base du jeu__.

L'expérience montre que la majorité des joueurs accusent un déficit après le premier round. Ils doivent cependant pouvoir se rattraper au 2e et 3e round si le groupe a saisi les principes de base du jeu.

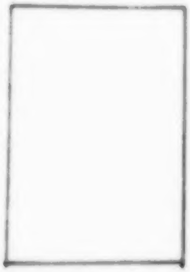
Les __même__ étapes et principes guident les rounds 2 et 3. Ceux-ci ne seront donc pas repris systématiquement.

__Round II__ LA TENTE LUNAIRE

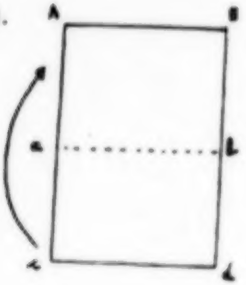
A.



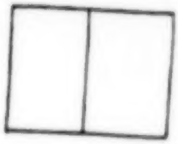
Vous avez ceci devant vous. Vous retournez la feuille de l'autre côté.



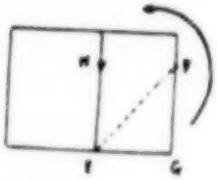
B.



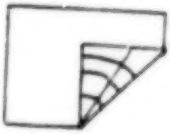
Vous pliez la feuille au milieu (a-b) et vous rabattez le bas (c-d) sur le dessus (A-B) pour obtenir ceci.



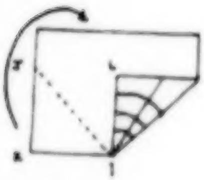
C.



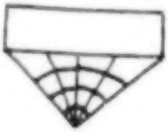
Vous faites le pli E-F. Vous rabattez G sur H.



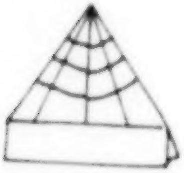
D.

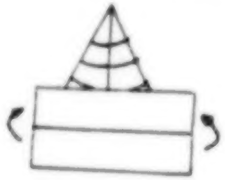


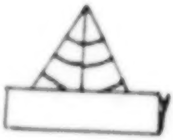
Vous faites la même chose de l'autre côté. Pli I-J. Rabattre K sur L.



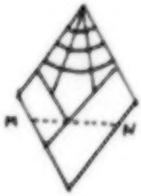
E. Vous ramenez les deux bords droits (comme dans le chapeau)



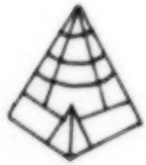




F. Introduisez la main à l'intérieur du chapeau et étirez le totalement. Pour obtenir ceci.



G. Pliez les deux rebords (pour faire les supports) suivant la ligne M-N.



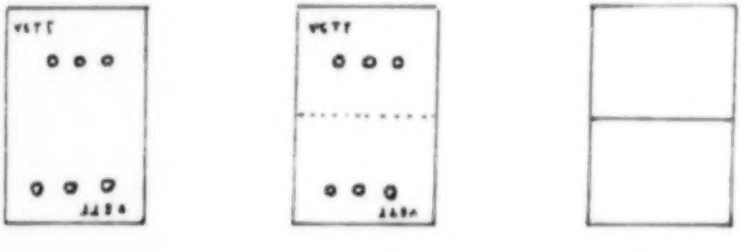
H. La tente lunaire achevée

Les critères de qualité

1. Il faut que les lignes du dessin soient extérieures;
2. Il faut que le sommet soit pointu (en pointe);
3. Il faut que les triangle A et B soient redressés contre les parois de la tente.

Round III — VEHICULE SPATIAL TOUS TERRAINS (petit bateau)

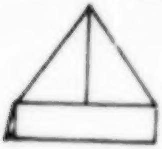
Avant d'exposer les principes de construction l'animateur propose à ceux qui le veulent de se constituer en équipe ne dépassant pas 3. Les objectifs seront décidés pour l'équipe, les profits seront divisés par le nombre d'équipes. Les équipes peuvent travailler à la chaîne. Chacun peut décider de continuer seul.

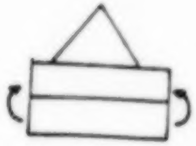


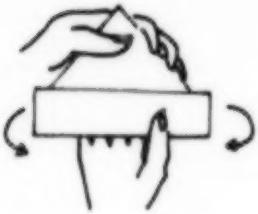
B.

Cherchez le point milieu M (en pliant A sur B). Ramener A et B sur K pour obtenir le chapeau.

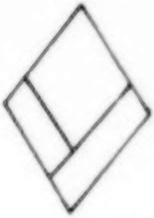
Continuez les pliages jusqu'à l'étape F de la tente lunaire.



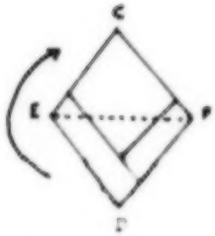




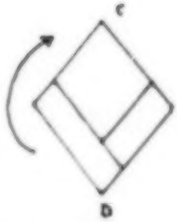
Introduisez la main et ouvrez totalement

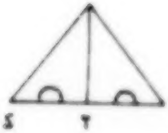


Faites un pli E - F
Ramenez <u>un seul feuillet</u> de D sur C



D. Retournez le rectangle et ramenez un seul feuillet



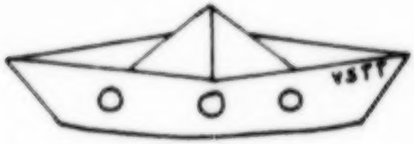


E. Prenez le sommet S du triangle T dans la main gauche, introduisez la main droite à l'intérieur. Ouvrez complètement.

F.

Vous tirez sur les deux sommets U et V vers l'extérieur

Et vous obtenez le classique bateau.



Les critères de qualité:

1. Les lettres ASCC et les hublots doivent apparaître entièrement;
2. Le sommet P doit constituer une pointe;
3. Le véhicule spatial doit pouvoir tenir debout.

Pour le round 3, le profit individuel est calculé en divisant le profit réel par le nombre d'équipiers. Chacun peut mesurer le profit total pour les trois productions. Tous les résultats <u>individuels</u> sont inscrits au tableau et l'animateur entame la discussion finale.

<u>DISCUSSION FINALE</u>

Généralement, la tension suscitée par le jeu et la comparaison des résultats, le succès ou l'échec du travail d'équipe, est assez intense pour entamer la discussion sans formalisme à partir des réactions spontanées. La discussion

se déplacera à partir de ces réactions et commentaires vers des considérations sur les stratégies générales et, enfin, vers l'application de ces idées à des événements de la vie quotidienne.

La discussion ne devait pas dépasser 30 à 45 minutes. Elle devait normalement suivre trois étapes.

<u>1ère étape: Qu'est-ce qui s'est passé en fait</u>?

L'animateur peut choisir parmi l'éventail de questions suivantes:

- Comment vous sentiez-vous pendant le jeu?
- Subissiez-vous la pression du temps?
- Quel effet entraîne chez vous une telle pression?
- Avec quel standard êtes-vous entré en compétition?
- Etes-vous meilleur quand vous travaillez sous pression?
- Comment avez-vous fixé votre but?
- Avez-vous été influencé par le choix des autres?
- Comment avez-vous réagi face à l'échec?
- Vous êtes-vous inspiré de vos erreurs au "round" suivant?
- Quel obstacle particulier avez-vous rencontré?...

... etc. Il est important de faire parler toutes les personnes, afin d'échanger un maximum d'expériences différentes tant au niveau des sentiments vécus que des découvertes de principes. Il n'est pas nécessaire de tirer des conclusions à partir de ce matériel.

2e étape: Quels sont les stratégies et le plan qui réussissent?

L'ORIGAMI est structuré pour créer un prototype de situation de réalisation d'objectifs. Tous les éléments de planification, de sentiments et d'idées d'accomplissement ainsi que les stratégies de réalisation sont présents dans le jeu. Il s'agit durant cette étape, de les clarifier et de les préciser; l'animateur peut éventuellement utiliser le tableau pour détailler les éléments des stratégies d'action adéquates.

Il est possible que quelques-unes de ces stratégies soient formulées spontanément durant la discussion. Sinon, une des façons de les dégager consiste à demander au groupe de les énumérer en lui proposant la question suivante: quelles sont les stratégies qui peuvent conduire au succès dans ce jeu? Supposez que vous devez expliquer à quelqu'un les règles qu'il devra adopter pour gagner dans le jeu ORIGAMI; quels seront vos conseils?

1. Prendre des initiatives;
2. Choisir des risques modérés;
3. Utiliser le feed-back;
4. Prendre des responsabilités personnelles.

Ces thèmes seront commentés et illustrés à partir des expériences vécues et des observations de l'animateur.

3e étape: Généraliser à d'autres situations

Il est rare que, spontanément, les participants fassent le lien avec d'autres situations. Le plus souvent, l'animateur devra demander spécifiquement si des façons de penser et d'agir identiques surviennent dans la vie scolaire, dans les sports, les loisirs, etc... Il peut se laisser guider par les questions suivantes:

- Pouvez-vous donner des exemples où vous prenez des initiatives? (à l'école, dans les sports... etc.)
- Qui prend la décision sur les objectifs à l'école?
- Pensez-vous qu'on pourrait organiser certaines activités à l'école en s'inspirant des règles de ce jeu? Comment aimeriez-vous cela?

D'autres questions surviendront. Ce qui est important ici c'est de faire préciser très concrètement les possibilité d'appliquer les principes discouverts, de stimuler les participants pour qu'ils explorent des applications personnelles des principes de réalisation. Ici, il faut dépasser les considérations générales pour formuler des observations ou des décisions précises et personnelles.

Contrat no. 2

TENTE LUNAIRE

1. **But préliminaire:** après avoir fait deux modèles de pratique, combien de tentes lunaires, de qualité acceptable, penses-tu pouvoir faire en 6 minutes.................................... ________

2. **Temps de pratique:** combien de temps t'a pris la fabrication d'un modèle.. ________

3. **But final:** combien de modèles de qualité acceptable pourras-tu réaliser en 6 minutes.................................... ________

4. **Changement de but:** différence entre le but préliminaire et le but final.. ________

5. **Réalisation finale:** nombre de tentes lunaires acceptées par le gouvernement.. ________

<u>Calcul des profits et pertes</u>

1. Profit ou perte mesuré sur la matrice des profits et pertes.. [ ]

2. Pénalité pour changement de but (voir table des pénalités)... [ ]

3. Profit réel: différence entre 1 et 2......................... [ ]

PROFIT TOTAL POUR LES TROIS PRODUCTIONS

Contrat no. 1 - Véhicule spétial:............................ $__________

Contrat no. 2 - Tente lunaire:............................... $__________

Contrat no. 3 - Véhicule Tout-Terrain:....................... $__________

Grand total..:$__________

Contrat no. 1

VEHICULE SPATIAL ENTREPRISE

1. But préliminaire: après avoir fait deux modèles de pratique, combien de véhicules spatiaux, de qualité acceptable, penses-tu pouvoir faire en 6 minutes.................................... ________

2. Temps de pratique: combien de temps t'a pris la fabrication d'un modèle.. ________

3. But final: combien de modèles de qualité acceptable pourras-tu réaliser en 6 minutes.. ________

4. Changement de but: différence entre le but préliminaire et le but final.. ________

5. Réalisation finale: nombre de modèles acceptés par le gouvernement... ________

<u>Calcul des profits et pertes</u>

1. Profit ou perte mesuré sur la matrice des profits et pertes.... [ ]

2. Pénalité pour changement de but (voir table des pénalités)..... [ ]

3. Profit réel: différence entre 1 et 2......................... [ ]

Contrat no. 3

VEHICULE SPATIAL TOUT-TERRAIN

1. But préliminaire: après avoir fait deux modèles de pratique, combien de véhicules lunaires tout-terrain penses-tu pouvoir faire en 6 minutes.. ______

2. Temps de pratique: combien de temps a nécessité la fabrication d'un modèle.. ______

3. But final: combien de modèles de qualité acceptable pourras-tu réaliser en 6 minutes.................................. ______

4. Changement de but: différence entre le but préliminaire et le but final.. ______

5. Réalisation finale: nombre de véhicules tout-terrain acceptés par le gouvernement.................................... ______

<u>Calcul des profits et pertes</u>

1. Profit ou perte mesuré sur la matrice des profits et pertes.. [ ]

2. Pénalité pour changement de but (voir table des pénalités)... [ ]

3. Profit réel.
Différence entre 1 et 2...................................... [ ]

4. Si vous avez travaillé en équipe, divise le profit réel de 3 par le nombre de personnes dans l'équipe..................... [ ]

ANNEXE B

PROGRAMME 1990

INTRODUCTION

Au cours de cette première année de formation en T.E.S., un grand nombre d'activités académiques visent la connaissance de soi. Notre but général est de vous permettre d'explorer différents aspects de votre personnalité qui peuvent avoir un impact sur la façon d'envisager le métier d'éducateur(trice) spécialisé(e).

Au cours de cette fin de semaine, nous vous proposons de continuer cette démarche en vous attardant sur des aspects du métier qui font appel à différentes motivations chez chacun de vous. Ces motivations peuvent être à l'origine de la décision d'exercer le métier que vous avez choisi. En prenant d'abord conscience de ces motivations, il est possible par la suite de chercher la meilleure façon d'y répondre. Cela contribuera à mieux orienter la façon dont vous envisagez les activités formatrices futures en vue de faire de vous des éducateurs(trices) responsables.

Ces motivations seront explorées à partir de différents exercices qui reproduisent des situations-types auxquelles d'éducateur(trice) est confronté quotidiennement. Nous vous inciterons aussi, après chaque activité, à vous pencher sur les moyens et stratégies qui peuvent vous aider à mieux répondre à ces

motivations. Il va de soi que cette fin de semaine n'est qu'un début dans la démarche de connaissance de soi et du travail sur vos moyens et stratégies personnelles. En fait, vous vous y attarderez tout au long de votre formation et même au-delà...

EXERCICE 1

EXERCICE SUR LE POUVOIR

Cet exercice vise à vous sensibiliser aux dimensions du pouvoir que l'éducateur doit exercer sur ses clients. Dans le rôle d'éducateur(trice), nous sommes constamment appelées à jouer un rôle d'autorité (ou de pouvoir). La façon d'assumer ce rôle varie d'un individu à l'autre. Les sentiments qui s'y rattachent aussi.

L'exercice proposé représente un cas extrême de ce type de situation. La façon de le vivre devra donc permettre de dégager la façon personnelle d'envisager cet aspect du métier.

Ce besoin (ou motivation) de pouvoir se définit, de façon générale, comme le besoin d'avoir un impact sur quelqu'un, de l'influencer dans sa manière d'agir ou de penser. Faire prévaloir son point de vue, convaincre quelqu'un de faire quelque chose ou de penser la même chose que soi-même, chercher à conserver son autorité sont des exemples plus généraux de ce besoin.

RETOUR SUR L'EXERCICE DU POUVOIR

1. Quelles sont les émotions que cet exercice a provoqué chez moi?

a) Dans le rôle d'éducateur

____

____

____

____

____

b) Dans le rôle de bénéficiaire

____

____

____

____

____

2. Quelles sont les difficultés que j'ai rencontrées à exercer et à subir le pouvoir?

____

____

____

____

3. **En pensant à la définition générale du besoin de pouvoir, décrivez une situation de votre vie où vous avez eu à subir le pouvoir d'autrui.**

4. **De la même façon, décrivez une situation vécue où vous avez eu à exercer le pouvoir sur autrui.**

5. Pouvez-vous identifier vos principales difficultés à exercer et à subir le pouvoir dans votre vie de tous les jours?

EXERCICES 2 & 3

EXERCICES SUR LA MOTIVATION À L'AFFILIATION

(OU APPARTENANCE)

Les exercices se rapportant à ce besoin (ou motivation) ont un double but.

Nous voulons tout d'abord vous faire prendre conscience de l'importance de ce besoin dans le métier d'éducateur(trice). Nous voulons aussi vous permettre de questionner vos stratégies pour répondre à ce besoin (compétences sociales).

Ce besoin d'affiliation se définit très généralement comme l'intérêt à établir et à maintenir des relations positives avec son environnement social. Être avec les autres sans un autre but que pour le "fun", voilà qui résume bien ce besoin. La relation d'amitié est son expression la plus courante. Cela ne veut pas dire qu'être très "sociable" est la seule ou la meilleure façon de l'exprimer. Ce qui importe est de prendre conscience de sa façon personnelle d'exprimer ce besoin. En d'autres termes de connaître ses compétences sociales.

Chacun possède et exerce différentes compétences sociales dans sa vie personnelle. Dans le rôle d'éducateur(trice) ces compétences sont de première

importance. En effet, quand on partage le quotidien avec des personnes en difficulté, nous sommes constamment appelés à répondre aux besoins affiliatifs de la clientèle tout en répondant à nos propres besoins de cet ordre.

Pendant la première activité non dirigée, ai-je participé à un activité qu'on pourrait qualifier d'affiliative?

Oui ________

Non ________

Comment pourrai-je qualifier mon attitude personnelle pendant ces deux heures?

____

____

____

____

Comment pourrai-je qualifier le rôle que j'ai joué au sein du groupe?

____

____

____

____

En quoi mon attitude a été semblable et en quoi elle a été différente de la "vrai vie"?

____

____

____

____

Résumez ce que vous avez voulu exprimer par le pictogramme.

Résumez ce que les autres ont vu de plus dans votre image du pictogramme.

EXERCICE 4

LA PERCEPTION CONSCIENTE DES MOTIVATIONS

Cet exercice a été mis au point pour vous permettre de comparer vos idées sur la nature et l'intensité de vos motivations avec ce que les autres pensent de vous à ce propos. Vous pourrez aussi découvrir dans le groupe à quel point vous êtes en accord avec les idées des autres participants sur vos propres désirs ou motivation.

Vous trouverez dans les pages qui suivent quatre échelles à remplir. Vous remplissez seulement la première (auto-évaluation). Les trois autres vous les faites remplir par trois personnes de votre groupe en leur demandant d'indiquer le chiffre qui caractérise le mieux l'intensité de votre désir dans chaque question.

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION

1. Mon désir de faire les choses, d'améliorer constamment ma performance est:

_____	_____	_____	_____	_____	_____
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

2. Mon désir d'être avec d'autres personnes et d'apprécier leur contact est:

_____	_____	_____	_____	_____	_____
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

2b. Ma crainte d'être abandonné(e), d'être rejeté(e) est:

_____	_____	_____	_____	_____	_____
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

3. Mon désir d'être influent(e), de faire une bonne impression sur les gens est:

_____	_____	_____	_____	_____	_____
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

4. Mon désir de maintenir ou d'accroître ma réputation est:

_____	_____	_____	_____	_____	_____
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

5. Mon désir d'utiliser mes habiletés pour le bien des autres ou pour le bien d'une cause est:

_____	_____	_____	_____	_____	_____
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION EXTERNE

1. Son désir de faire les choses, d'améliorer constamment sa performance est:

___	___	___	___	___	___
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

2. Son désir d'être avec d'autres personnes et d'apprécier leur contact est:

___	___	___	___	___	___
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

2b. Sa crainte d'être abandonné(e), d'être rejeté(e) est:

___	___	___	___	___	___
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

3. Son désir d'être influent(e), de faire une bonne impression sur les gens est:

___	___	___	___	___	___
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

4. Son désir de maintenir ou d'accroître sa réputation est:

___	___	___	___	___	___
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

5. Son désir d'utiliser mes habiletés pour le bien des autres ou pour le bien d'une cause est:

___	___	___	___	___	___
1	2	3	4	5	6
Très faible		moyen			Très fort

CORRECTION du test sur la perception consciente des motivations.

La question 1. reflète votre motivation à l'accomplissement.

Perception personnelle: ____________
Moyenne de la perception des autres: ____________
Perception la plus élevée: ____________
Perception la moins élevée: ____________

Interprétation/explication:

____

____

____

____

____

____

Les question 2. et 2b. reflètent la motivation à l'affiliation.

Perception personnelle:	2.______	2b. ______
Moyenne de la perception des autres:	2.______	2b. ______
Perception la plus élevée:	2.______	2b. ______
Perception la moins élevée:	2.______	2b. ______

Interprétation/explication:

____

____

____

____

Les questions 3. et 4. reflètent la motivation au pouvoir.

Perception personnelle: 3.______ 4. ______
Moyenne de la perception des autres: 3.______ 4. ______
Perception la plus élevée: 3.______ 4. ______
Perception la moins élevée: 3.______ 4. ______

Interprétation/explication:

____

____

____

____

____

____

La question 5. reflète la motivation au pouvoir socialisé.

Perception personnelle: ____________
Moyenne de la perception des autres: ____________
Perception la plus élevée: ____________
Perception la moins élevée: ____________

Commentaires:

____

____

____

____

____

EXERCICE 5

TEST D'IMAGINATION

Le test d'imagination que vous avez déjà passé, s'appuie sur le principe que dans nos productions imaginaires nous exprimons (nous projetons), de façon plus ou moins inconsciente, nos besoins ou motivations. Les images à partir desquelles vous avez construit vos histoires évoquaient différentes situations faisant appel aux trois types de motivations déjà présentées (affiliation/pouvoir /accomplissement). En fait nous sommes tous animés, à des degrés divers, par ces trois types de mobiles. Ce qui importe maintenant de déterminer avec la correction de ce test c'est la motivation dominante chez chacun de nous, ou plus globalement, la hiérarchie de ces trois motivations en chacun de nous.

Pour ce faire, vous allez trouvez un guide de correction qui vous explique les conditions minimales pour coter chacune des histoires dans les catégories déjà mentionnées. Vous inscrivez vos résultats dans le tableau conçu à cette fin. Nous vous suggérons de vous mettre à deux ou trois pour corriger vos histoires. N'hésitez pas à consulter les animateurs si des doutes persistent.

Le besoin de réussite soustend une histoire lorsqu'une des trois situations suivantes prévaut:

1. Quelqu'un dans l'histoire se préoccupe d'atteindre d'excellents résultats dans un domaine quelconque. Il s'est imposé des critères de réussite, ou est impliqué dans la poursuite d'un but. On peut déduire l'existence de critères d'excellence par l'emploi de mots tels que bien et mieux, utilisés pour évaluer des résultats.

2. Quelqu'un dans l'histoire poursuit un projet important comme une invention, une création artistique, etc., avec des critères de réussite, sans que ceux-ci aient été nécessairement explicités.

3. Quelqu'un poursuit un but à long terme, tel qu'une carrière particulière ou une vie réussie.

Le besoin de pouvoir sous-tend une histoire lorsqu'une des trois situations suivantes prévaut:

1. Quelqu'un dans l'histoire se préoccupe d'obtenir ou de conserver les moyens d'influencer quelqu'un d'autre. Se préoccuper de faire prévaloir son point de vue, de se montrer supérieur, de convaincre quelqu'un, en sont aussi des exemples, de même que se préoccuper d'éviter d'être faible ou humilié. On devrait aussi tenir compte d'énoncés qui indiquent la volonté d'enseigner quelque chose à quelqu'un ou de lui donner un avis. S'il s'agit d'un enseignement ou d'un conseil donné à quelqu'un qui le demandait, on n'en tient pas compte.

2. Quelqu'un fait quelque chose pour obtenir ou conserver de l'influence en disputant, en contraignant, en commandant, en cherchant à convaincre, en punissant. En principe toute activité reliée au contrôle ou aux moyens d'influencer peut être acceptée ici. L'exercice de la force physique rentre dans cette catégorie, sauf bien entendu dans le cas où il s'agit seulement d'une manifestation d'hostilité.

3. Il existe dans cette histoire une relation interpersonnelle hiérarchique, de supérieur à subordonné où quelqu'un a effectivement le contrôle des moyens d'influence sur quelqu'un. Cette relation d'autorité doit, de plus, se traduire expressément par des effets visibles dans l'histoire. Si une histoire de patron-employé en devient une d'appartenance, on n'y attribuera pas de cote de

pouvoir. De plus, l'histoire doit faire mention de l'employé ou de l'effet qu'il subit. La simple relation de parent à enfant ne rentre pas comme telle dans cette catégorie.

Le besoin d'appartenance sous-tend une histoire lorsqu'une des trois situations suivantes prévaut:

1. Quelqu'un dans l'histoire se préoccupe d'établir, de maintenir ou de rétablir des liens affectifs positifs avec une autre personne. L'amitié est la plus fondamentale des relations affectives positives et le fait d'indiquer dans une histoire que deux personnages sont des amis est une condition minimale pour classer l'histoire dans cette catégorie. Des relations père-enfant, ou d'amoureux, par exemple, ne seront notées que si elles impliquent une atmosphère d'affection, de tendresse ou d'amitié, une ambiance "chaleureuse".

2. Quelqu'un aime quelqu'un d'autre, ou veut être aimé. Si une relation amicale a été rompue, et si quelqu'un en éprouve de la peine ou veut la rétablir, le besoin d'appartenance est présent.

3. Cotez aussi l'histoire si elle comporte des activités d'appartenance telles que des parties, des réunions familiales, des visites, des apartés lors de rencontres. Toutefois, ne confondez pas l'apparence physique d'une situation d'appartenance avec la réalité: une réunion d'affaires ou un débat emporté ne font pas montre d'appartenance. Retenez comme indices d'appartenance, des gestes tels que consoler une personne, se préoccuper du bien-être ou du bonheur d'autrui, sauf si ces gestes sont dictés par la culture, exemple: la relation père-fils. En d'autres termes, l'activité doit porter la marque d'une motivation autre que l'obligation.

ÉVALUATION THÉMATIQUE INDIVIDUELLE

Entourez d'un cercle les besoins qui se trouvent dans chaque histoire, indiquez les autres mobiles si nécessaire.

	Besoins primaires	**Autres mobiles dans l'histoire**
Histoire	réussite pouvoir appartenance	
Histoire 2	réussite pouvoir appartenance	
Histoire 3	réussite pouvoir appartenance	
Histoire 4	réussite pouvoir appartenance	
Histoire 5	réussite pouvoir appartenance	
Histoire 6	réussite pouvoir appartenance	
Résumé	Nombre d'his-toires avec réussite ______ pouvoir ______ appartenance __	Autres mobiles principaux

EXERCICE 5.b

COMPARAISON DES DEUX TESTS SUR LES MOTIVATIONS:

Dans la perception consciente des motivations (P.C.M.) et dans le test d'imagination, quelle a été la hiérarchie des motivations identifiées?

P.C.M.	Test d'imagination
1. ______________________	1. ______________________
2. ______________________	2. ______________________
3. ______________________	3. ______________________

Commentaires:

____

____

____

____

____

____

____

____

EXERCICE 6

EXERCICES DE STRATÉGIE

La motivation à l'accomplissement concerne un ensemble de sentiments, de pensées, d'actions et de stratégies d'action impliqués dans la réalisation d'une performance quelconque. Les jeux suivants sont organisés de façon à vous permettre de découvrir certaines stratégies d'action reliées à la motivation à l'accomplissement et d'utiliser consciemment ces stratégies dans des situations de la vie quotidienne.

LE JEU DES ANNEAUX

1. Perspectives générales du jeu

La motivation à l'accomplissement concerne un ensemble de sentiments, de pensées, d'actions et de stratégies d'action impliqués dans la réalisation d'une performance quelconque. Le jeu des anneaux est conçu comme un outil simple permettant à l'élève de découvrir certaines stratégies d'action reliées à la motivation à l'accomplissement et d'utiliser consciemment ces stratégies dans des situations de la vie quotidienne.

Une cible de 20cm est disposée dans un coin de la salle; 13 lignes, espacées de 30 cm, ont été tracées sur le sol, chaque joueur dispose de 4 anneaux. Le jeu se déroule en 4 étapes:

> 1ère étape: Chaque joueur lance 4 anneaux en choisissant une distance sur le sol; un tableau indique la distance choisie et le résultat du lancer: échec ou réussite.
>
> 2ème étape: Une valeur est attribuée à chaque distance: 1.50m = 10 points; 1.80m = 30 points; 2.10m = 50 points; etc... Chaque participant lance quatre anneaux; on totalise son résultat individuel au tableau.

3ème étape: Deux équipes sont constituées, chacun lance pour l'équipe et les participants peuvent conseiller les autres et organiser leurs stratégies.

4ème étape: Les 3 joueurs les plus faibles dans chaque équipe peuvent lancer à nouveau et leurs progrès sont comptabilisés en faveur de leur équipe.

La discussion finale s'organise autour de la comparaison des résultats réalisés dans chacune des conditions, des stratégies adoptées et de leur efficacité, et des verbalisations sur les sentiments vécus dans les situations de réussite et d'échec. Les commentaires sont organisés autour de trois thèmes:

1. Les personnes à besoin d'accomplissement élevé choisissent d'entrer en compétition avec des standards d'excellence;

2. Ces personnes choisissent des risques modérés et se donnent des objectifs réalisables;

3. Elles modifient leur comportement en utilisant les informations provenant de leurs performances antérieures.

2. Matériel et procédures

Le jeu nécessite une cible de 20cm (6 pouces), 4 anneaux de 15cm (5 pouces) de diamètre et une surface de jeu de 10m (30 pds) sur 5m (15 pds). À partir de 1.50m (5 pds) de la cible, 10 lignes, distantes de 30cm (1 pd), sont tracées

sur le sol en indiquant la distance correspondante. Il faut prévoir un tableau bien visible pour indiquer les résultats.

Idéalement, un groupe de joueurs se compose de 10 à 12 participants; au-delà de 15, on divisera le groupe en deux équipes pour maintenir suffisamment d'intérêt personnel.

Le jeu dure normalement 1:30 heures; il peut durer 2 heures avec un grand groupe.

Étape 1

Au cours de cette étape, chaque joueur a l'occasion de lancer 4 anneaux d'exercice. Le joueur choisit une distance; avant de lancer, il doit annoncer la distance choisie. Après chaque lancer, il peut se déplacer ou rester au même endroit, mais chaque fois, il annonce la distance choisie avant de lancer. L'animateur écrit le nom de chaque joueur, et pour chacun des lancers, il écrit la distance et un signe de réussite ou d'échec.

	1		2		3		4	
Noms	**Distance**	**résultat**	**D**	**R**	**D**	**R**	**D**	**R**
Robert	**5**	**0**	**5**	**+**	**6**	**+**	**6**	**0**
Diane	**6**	**0**	**5**	**+**	**8**	**0**	**10**	**0**
.								
.								

Étape II

L'animateur indique au tableau le point attribué à chaque distance. Chaque élève lance quatre anneaux. Cette fois encore il annonce chaque fois la distance choisie; en plus d'éviter la contestation quant aux points obtenus, l'annonce de la distance pousse le joueur à prendre une décision à chaque lancer, plutôt que de lancer les anneaux rapidement ou au hasard. L'animateur répétera souvent que les joueurs peuvent varier la distance et qu'ils doivent annoncer leur choix avant de lancer.

Tableau des performances

Distance	Points
moins de 1.50m (5 pds)	10
1.50m (5 pds)	20
1.80m (6 pds)	40
2.10m (7 pds)	70
2.40m (8 pds)	90
2.70m (9 pds)	110
3.00m (10 pds)	130
3.30m (11 pds)	150
3.60m (12 pds)	200
4.00m et + (13 pds et +)	300

Le nom du lanceur, la distance choisie et les points obtenus sont notés au tableau.

Noms	1		2		3		4		Total
Robert	8	0	6	0	5	10	6	50	80
Diane	-5	10	5	30	6	0	5	30	70

L'animateur ou le co-animateur peuvent également noter les stratégies adoptées pour alimenter la discussion finale.

Étape III

Les règles et les points attribués restent identiques. Cette fois, deux équipes seront constituées; l'animateur veillera à équilibrer les équipes de façon à ce qu'on retrouve des faibles et des forts dans les deux groupes. Chaque fois, le joueur annonce sa distance, lance l'anneau et le résultat est reporté au tableau. L'animateur rappelle qu'on peut changer de distance après chaque lancer. Cette fois cependant, chaque joueur joue pour son équipe tout en tentant d'améliorer sa fiche personnelle. Les équipes peuvent se donner des stratégies, "coacher" les lanceurs, les encourager... etc. Les scores individuels sont inscrits au tableau et, en finale, le score d'équipe.

	Équipe A	total		Équipe B	Total
Robert	8 0 7 70 7 0 7 0	70	Réjean	13 0 10 0 6 0 8 0	0
Louise	-5 10 5 0 5 30 5 30	70	Diane	7 0 7 70 6 50 7 0	120
	Équipe A	140		Équipe B	120

Étape IV

Les trois joueurs les plus faibles de chaque équipe participent à cette étape. Les résultats qu'ils obtiendront seront additionnés au résultat de leur équipe qu'ils peuvent donc améliorer. Le résultat d'équipe total est donc égal à la somme des étapes III et IV.

3. **Discussion**

L'action du jeu ne sera pas brisée par de longues discussions durant les différentes étapes; la portée du jeu sera d'ailleurs plus significative si les stratégies adéquates ne sont pas révélées au cours du jeu. Les joueurs qui améliorent leur score découvriront les stratégies adéquates même s'ils ne peuvent pas verbaliser clairement ce qui leur a permis de progresser. Les questions proposées ne sont là qu'à titre indicatif; chaque animateur peut se centrer sur ce qui lui paraît le plus important, mais il est bon de traiter des trois thèmes proposés. La discussion peut être bruyante d'après l'intérêt du jeu. Les questions sont organisées autour de trois caractéristiques de personnes ayant un besoin d'accomplissement élevé.

1. (Les personnes ayant un besoin d'accomplissement élevé entrent en compétition avec des standards d'excellence).

Quel était votre but? Obtenir un résultat élevé, améliorer votre performance, réussir un lancer de loin...? Pourquoi..?

Avez-vous ressenti une différence dans la situation individuelle et la situation individuelle et la situation de groupe? Pourquoi?

Ici, l'animateur peut interrompre la discussion pendant quelques minutes (pas plus de 5) pour introduire des notions telles que: prise de risque modéré, utilisation du feed-back, compétition. Il peut également faire exprimer les sentiments vécus lors du succès et de l'échec. Ensuite il tentera de relier les

expériences vécues à des situations de la vie quotidienne, plus particulièrement de la vie scolaire.

2. (Les personnes ayant un haut besoin d'accomplissement prennent des risques modérés).

Il peut être intéressant de comparer les deux ou trois joueurs ayant un score élevé et de leur faire décrire les stratégies utilisées. De même on peut faire décrire les stratégies de ceux qui ont pris des risques faibles. Quel a été l'effet de l'équipe sur la prise de risque? En a-t-on pris plus ou moins? Avez-vous conseillé aux autres membres de votre équipe de prendre plus ou moins de risques? etc.

Cette notion de prise de risque est reliée aux expériences de la vie quotidienne.

3. (Les personnes ayant un haut niveau de besoin d'accomplissement utilisent un feed-back concret).

Ici, il faut revenir sur les joueurs qui ont souvent changé leur distance de lancer et les interroger sur l'effet de cette stratégie. Faire exprimer et comparer les raisons avancées. À partir de quelle information ont-ils décidé de changer? Quel était le rôle du conseil des autres membres de l'équipe?... etc. L'animateur tente de relier ceci à des expériences similaires de la vie scolaire.

ESSAI 1.

NOM	1 D	1 R	2 D	2 R	3 D	3 R	4 D	4 R	TOT
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16									

ESSAI 2.

NOM	1		2		3		4		TOT
	D	R	D	R	D	R	D	R	
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									
11.									
12.									
13.									
14.									
15.									
16									

ESSAI 3.

ÉQUIPE A

	1		2		3		4		
NOM	D	R	D	R	D	R	D	R	TOT
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
1B									
2B									
3B									
TOTAL DE L'ÉQUIPE									

ESSAI 3.

ÉQUIPE B

	1		2		3		4		
NOM	D	R	D	R	D	R	D	R	TOT
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
1B									
2B									
3B									
TOTAL DE L'ÉQUIPE									

RETOUR SUR LES EXERCICES DE STRATÉGIE

1. Les personnes ayant une motivation à l'accomplissement élevée entrent en compétition avec des standards d'excellence.

Quel était mon but? Obtenir un résultat élevé? Améliorer ma performance?

Ai-je ressenti une différence dans la situation individuelle et la situation de groupe? Pourquoi?

Est-ce que j'ai pris des risques faibles, modérés ou élevés. Pourquoi?

Est-ce que j'ai tenu compte du feed-back des autres? Comment?

Est-ce que j'ai tenu compte des résultat obtenus précédemment? Comment?

Comment pourrai-je décrire ma stratégie individuelle lors de l'exercice?

Et la stratégie de l'équipe?

Si je réfléchis à mes stratégies habituelles dans des situations de performance, en quoi elles diffèrent de celles adoptées lors de l'exercice?

EXERCICE 7

RECONNAÎTRE SES DÉSIRS DE RÉALISATION

Nous nous sommes attardés, pendant cette fin de semaine de formation, à ce que nous considérons être les trois types de besoins ou motivations qui sont à l'origine des activités de type professionnel. Ces motivations correspondent, croyons-nous, à trois domaines d'exigence du métier d'éducateur(trice) spécialisé(e). Vous avez eu l'occasion d'identifier, du moins superficiellement, certaines forces et lacunes personnelles qui risquent de vous caractériser dans votre formation future.

Nous vous demandons maintenant de vous y attarder plus en détail. Pour ce faire, nous vous demandons de vous projeter dans l'avenir à moyen et court terme, de façon à mieux identifier les défis qui vous attendent et la façon dont vous pouvez y faire face. Pensez, pour les prochaines étapes de ce présent cahier, aux facilités ou difficultés affiliatives, de pouvoir, ou d'accomplissement que vous avez pu identifier lors de cette fin de semaine.

PREMIÈRE ÉTAPE: Identifier ses désirs de formation

Dans cette première étape, nous vous demandons de rêver votre futur comme élève (sans nécessairement exclure la vie en dehors du Cégep). Rêver votre futur implique non seulement les beaux côtés de votre futur, mais aussi les craintes des obstacles appréhendés.

Une année idéale pour moi serait...

Décrivez ici quel serait, pour vous, le cheminement idéal aux points de vue des apprentissages, expériences, stages, contacts humains et professionnels, etc. de l'année qui vous attend (d'ici septembre).

<u>Une année impossible pour moi serait...</u>

Identifiez ici quels seraient pour vous les éléments difficiles à vivre dans le reste de votre année comme élève.

À partir des projections que vous venez de faire, essayez maintenant de vous fixer des buts à moyen terme (d'ici la fin de votre année) que vous croyez être en mesure de réaliser.

Les buts les plus importants pour moi, ceux que je désire absolument réaliser, sans quoi mon année serait pour moi un échec personnel sont:

1. ____

____

2. ____

____

3. ____

____

4. ____

____

Ces buts relèvent-ils de mes besoins

a. D'affiliation:

b. De pouvoir:

c. D'accomplissement:

En pensant maintenant à ce que je pourrai faire d'ici la fin de la session pour avancer dans le sens de ces buts, quels sont les défis-session que je me donne?

Défis-sessions:

1. ____

____

2. ____

____

3. ____

____

4. ____

____

Les moyens (lectures, rencontres, cours, personnes-ressources, etc.) que je compte prendre pour relever ces défis sont:

Défi 1.

____

____

____

____

____

____

Défi 2.

Défi 3.

Défi 4.

L'EXERCICE DE STRATÉGIE DE RÉALISATION (EXERCICE 6) FAISAIT AUSSI PARTIE DE CE PROGRAMME.

VOIR ANNEXE B

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE SUR LES OBJECTIFS

LORSQUE JE ME SUIS INSCRIT EN T.E.S.

1) Mon intérêt pour les études en général était:

______	______	______	______
1	2	3	4
Très Fort	Fort	Faible	Très faible

2) Mon intérêt pour les Techniques d'Éducation Spécialisée était:

______	______	______	______
1	2	3	4
Très Fort	Fort	Faible	Très faible

3) J'ai choisi T.E.S. principalement pour:

______a) Améliorer mes chances de trouver un emploi;

______b) Gagner un bon salaire;

______c) Aider les gens en difficulté;

______d) Avoir un métier avant de m'inscrire à l'université;

______e) Travailler avec une clientèle en particulier (déficience, délinquance, personnes âgées, etc);

______f) Travailler dans un milieu en particulier (milieu hospitalier, communautaire, etc.);

______g) Je ne savais pas pourquoi;

______h) Autre, spécifiez: ______________________________________

____

____

4) Lors de mon choix vocationnel, mon degré d'hésitation fut:

____	____	____	____
1	2	3	4
Très Fort	Fort	Faible	Très faible

4b) Si vous avez répondu 1 ou 2 à la question précédente, les autres possibilités envisagées étaient:

_____a) Le marché du travail;

_____b) Un autre programme technique;

_____c) Un autre programme au général;

_____d) Autre, spécifiez: ____
____

5) Les exigences de la formation en T.E.S. me paraissaient:

____	____	____	____
1	2	3	4
Très élevées	Élevées	Peu élevées	Pas élevées

6) J'évaluais mes chances de réussite en T.E.S. comme:

____	____	____	____
1	2	3	4
Très Fort	Fort	Faible	Très faible

AUJOURD'HUI, APRÈS UNE ANNÉE DE FORMATION.....

7) Mon intérêt pour les études en général est:

____	____	____	____
1	2	3	4
Très Fort	Fort	Faible	Très faible

8) Mon intérêt pour les Techniques d'Éducation Spécialisée est:

____	____	____	____
1	2	3	4
Très Fort	Fort	Faible	Très faible

9) Mon principal but pour la fin de ma formation est:

______a) Améliorer mes chances de trouver un emploi;

______b) Gagner un bon salaire;

______c) Aider les gens en difficulté;

______d) Avoir un métier avant de m'inscrire à l'université;

______e) Travailler avec une clientèle en particulier (déficience, délinquance, personnes âgées, etc);

______f) Travailler dans un milieu en particulier (milieu hospitalier, communautaire, etc.);

______g) Je ne sais toujours pas pourquoi;

______h) Autre, spécifiez: ______________________________

10) Les exigences de la formation me paraissent maintenant:

____	____	____	____
1	2	3	4
Très élevées	Élevées	Peu élevées	Pas élevées

11) Ma décision de continuer en T.E.S. est:

____	____	____	____
1	2	3	4
Très ferme	Ferme	Faible	Très faible

12) Si vous avez répondu 3 ou 4 à la question précédente, les autres possibilités envisagées sont:

_____ a) Le marché du travail;

_____ b) Un autre programme technique;

_____ c) Un autre programme au général ;

_____ d) Autre, spécifiez: ______________________________

13) J'évalue mes chances de réussite en T.E.S. comme:

____	____	____	____
1	2	3	4
Très Fort	Fort	Faible	Très faible

14) Pour l'année qui vient de s'écouler, vous êtes vous donné des objectifs personnels concernant votre formation?

_____ a) OUI

_____ b) NON

SI VOUS AVEZ RÉPONDU OUI...

14b) **Résumez vos principaux objectifs personnels pour cette première année de formation.**

____

____

____

____

____

14c) **J'évalue que l'atteinte de ces objectifs est:**

____	____	____	____
1 Très satisfaisante	2 Satisfaisante	3 Peu satisfaisante	4 Pas satisfaisante

14d) Si vous avez répondu par 3 ou 4, ce qui vous a empêché d'atteindre cet objectif de manière satisfaisante est:

____ a) Un manque d'effort de ma part;

____ b) Un manque d'intérêt pour ces objectifs;

____ c) Un manque d'aide de la part des formateurs;

____ c) Ç'était hors de ma portée;

____ d) Des difficultés extra-scolaires;

____ e) Autre, spécifiez: ______________________

15) Je considère que l'habitude de se donner des objectifs personnels est:

____	____	____	____
1	2	3	4
Très utile	Utile	Inutile	Nocive

16) Je considère que pour me donner les bons objectifs personnels j'ai:

______a) Toute l'aide nécessaire;

______b) Un peu d'aide;

______c) Très peu d'aide;

______d) Pas d'aide du tout.

ANNEXE D

<u>QUESTIONNAIRE SUR LES ABANDONS EN T.E.S.</u>

QUESTIONNAIRE SUR LES ABANDONS EN T.E.S.

1) Raisons de l'abandon du programme T.E.S. et/ou des études.

a) Difficultés d'ordre économique;

b) Difficultés d'apprentissage (échecs partiels, retards dans les travaux, etc.);

c) Manque d'intérêt pour le programme;

d) Manque d'intérêt pour les études;

e) Obtention d'un emploi;

f) Changement de programme;

g) Autre, spécifiez: ______________________________

Commentaires:

____

____

____

____

____

____

____

____

LORSQUE L'ÉTUDIANT(E) S'EST INSCRIT EN T.E.S.,

1) Son intérêt pour les études était:

____	____	____	____
1	2	3	4
Très Fort	Fort	Faible	Très faible

2) Son intérêt pour les Techniques d'Education Spécialisée était:

____	____	____	____
1	2	3	4
Très Fort	Fort	Faible	Très faible

3) Lors de son choix vocationnel, son degré d'hésitation fut:

____	____	____	____
1	2	3	4
Très Fort	Fort	Faible	Très faible

4) Si la réponse à la question précédente est 1 ou 2, les autres possibilités envisagées étaient:

a) Le marché du travail;

b) Un autre programme technique;

c) Un autre programme général;

d) Autre, spécifiez: ______________________________

5) Son évaluation actuelle des exigences du programme T.E.S.:

____	____	____	____
1	2	3	4
Très Fort	Fort	Faible	Très faible

6) L'étudiant(e) évaluait ses chances de réussite en T.E.S comme:

____	____	____	____
1	2	3	4
Très Fort	Fort	Faible	Très faible

7) Si l'étudiant a abandonné les études (et non seulement T.E.S.), prévoit-il un retour aux études?

a) Pas dans un avenir prévisible;

b) À la prochaine session;

c) Au cours des deux prochaines années;

d) À plus long terme.

Si la réponse n'est pas a), à quel programme?

____

____

7) Si l'étudiant est encore au Cégep, le programme suivi, ou qu'il (elle) prévoit suivre est:

____

____

COMMENTAIRES SUPPLÉMENTAIRES

ANNEXE E

<u>ENTREVUE-BILAN</u>

ENTREVUE-BILAN

1. **Vérification de la compréhension de la démarche entreprise en première année.**

a) Selon lui, quels étaient ces objectifs?

____

____

____

____

b) Est-il(elle) est d'accord avec ces objectifs?

Définir les points d'accord et/ou de désaccord.

____

____

____

____

____

c) Les moyens utilisés lui semblent-ils adéquats?

Définir les moyens qu'il(elle) considère adéquats et ceux qu'il(elle) considère inadéquats.

____

____

d) **Quels sont les liens qu'il(elle) est capable d'établir entre cette démarche et la perception qu'il(elle) a du futur rôle d'éducateur(trice)? Pertinence, adéquacité.**

____

____

____

____

____

____

____

____

Évaluation du professeur: L'étudiant(e) a-t'il(elle) l'impression d'avoir compris la démarche selon vous?

____

____

____

____

____

____

____

____

2. Vérification des défis-session qu'il(elle) s'est donné.

a) Rappeler les défis-session (sans les lire sur le cahier).

Expliquer ces défis-session.

b) Évaluer la pertinence, le réalisme de ces défis-session.

c) **Les relier à la démarche de formation pour être éducateur.**

d) **Les relier à tout autre aspect de la vie de l'élève.**

3. **Vérification des moyens utilisés.**

a) **Rappeler ces moyens (sans les lire sur le cahier).**

Expliquer ces moyens. Leur pertinence. Ont-ils changé en cours de route?

b) Est-ce qu'il y avait une stratégie d'utilisation de ces moyens?

c) Étaient-ils adéquats?

4. Vérification du moyen pris pour tenir à jour ces réalisations au plan des défis-session (cahier de bord, notes, etc.).

5. Analyse des résultats obtenus.

a) L'élève considère-t-il que ces défis-session sont atteints? En quoi? Comment?

b) A-t-il été utile de se donner ces défis-session? Considère-t-il(elle) ces défis-session comme un devoir de Cégep? Son utilité a-t-elle débordé le cadre scolaire?

ANNEXE F

FORMULAIRE DE CONSULTATION AUPRÈS DES STAGIAIRES DE DEUXIÈME

CONSULTATION AUPRÈS DES STAGIAIRES DE DEUXIÈME

PERCEPTION GÉNÉRALE DE LA PROBLÉMATIQUE DES ABANDONS ET DE LA DÉMOTIVATION DANS NOTRE FORMATION.

Selon toi, est-ce qu'il y a beaucoup d'abandons en T.E.S.? ____________________

Peux-tu en faire une évaluation générale (pourcentage approximatif)? __________

Est-ce grave qu'il y ait ce nombre d'abandons?

____

____

____

____

____

Selon toi, quelles étaient les raisons de ces abandons?

____

____

____

____

____

____

Selon toi, est-ce qu'en général ce sont les meilleurs ou les moins bons qui abandonnent?

Est-ce que tu crois qu'il y a parmi les étudiants(tes) encore inscrits, certains(nes) qui devraient abandonner? Si oui, pourquoi?

Est-ce que tu as déjà pensé abandonner les études ou à changer de programme? Les raisons, les autres envisagées, etc.
Sinon, est-ce que tu es déjà passé par des périodes de démotivation? Quand? Pourquoi?

____

____

____

____

____

____

Comment as-tu surmonté cette période d'hésitation ou de démotivation? As-tu eu l'aide de quelqu'un? De qui?

____

____

____

____

____

____

Que proposerais-tu comme intervention pour aider les étudiants(tes) lorsqu'ils sont confrontés à ces situations de démotivation?